

Prevención del abandono escolar temprano en los institutos de Carabanchel. Propuesta a nivel distrito

Anabel Espárrago Bravo

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato
Especialidad Orientación Educativa



MÁSTERES
DE LA UAM
2018 - 2019

Facultad de Educación y
Formación del Profesorado



**MÁSTER DE FORMACIÓN DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO**

ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Título: Prevención del abandono escolar temprano en los institutos de Carabanchel. Propuesta a nivel distrito.

Autora: Anabel Espárrago Bravo

Tutora: Helena López Bueno

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Curso: 2018/2019

Resumen

Se presenta una propuesta de prevención del abandono escolar temprano para los institutos de educación secundaria obligatoria del distrito de Carabanchel, por tratarse del distrito con más absentismo escolar de la ciudad de Madrid. Tras el estudio de la literatura oportuna y el análisis del contexto, se concreta la propuesta, que será impulsada por el departamento de orientación y que consta de catorce estrategias especificadas en actividades y divididas en tres módulos de intervención: con alumnado, familias y profesorado.

Palabras Clave: abandono escolar temprano, absentismo escolar, departamento de orientación, alumnado, familias, profesorado.

Abstract

This document presents a school dropouts prevention program for every high school institute in Carabanchel, because this is the district of Madrid with more amount of absenteeism. Firstly, we made an analysis of the literature and the resources and needs of Carabanchel. Then, we specified the program, which will be driven by the guidance department and has three intervention modules: intervention with students, intervention with families and intervention with teachers. Altogether, there are fourteen strategies with different activities.

Key Words: school dropouts, absenteeism, guidance department, students, families, teachers.

Índice

1. Introducción.....	3
2. Análisis del contexto.....	5
2.1. Breve descripción del ámbito donde se desarrolla la innovación y sus características principales.....	5
2.2. Descripción y resultados del diagnóstico inicial.....	10
3. Marco teórico.....	16
3.1. Definiciones de abandono escolar temprano y fracaso escolar.....	16
3.2. Concepto de éxito escolar.....	16
3.3. Datos y cifras del AET.....	17
3.4. Factores de riesgo del AET.....	21
3.5. Absentismo escolar como indicador de riesgo del AET.....	26
3.6. Intervenciones previas.....	27
3.7. Intervenciones necesarias.....	28
3.8. Presentación del proyecto.....	34
4. Objetivos.....	35
5. Metodología.....	36
6. Evaluación.....	46
7. Institucionalización.....	49
8. Conclusiones.....	50
9. Referencias.....	52
10. Anexos.....	60
10.1. Anexo 1.....	60
10.2. Anexo 2.....	106
10.3. Anexo 3.....	110

1. Introducción

El siguiente proyecto de innovación se presenta con la intención de dar respuesta a una problemática detectada en los centros educativos pertenecientes al distrito de Carabanchel: el absentismo reiterado de una gran proporción de alumnado y el abandono educativo temprano (AET) que esto supone. La razón de escoger realizar una propuesta como esta a nivel de distrito, en lugar de escoger mi centro de prácticas para ubicar la propuesta, responde a una motivación e interés personal por profundizar en el aspecto del riesgo educativo y su relación con los factores de riesgo social.

Existen muchos estudios que muestran evidencias de que el AET no es un proceso determinante de causa-efecto, sino que hay muchos factores de riesgo que influyen para empujar al alumnado a salir de la escuela (Anyanwu, 2016; Álvarez y Martínez- González, 2017; Curran, 2017; González González, 2010; 2013; Romero y Hernández, 2019; Sánchez Fernández, 2017, pp. 93-114). Según esta idea, no tiene sentido culpabilizar al alumnado por su desvinculación con la educación, sino que debemos promover las medidas necesarias para conseguir adaptar la escuela a las características de los y las estudiantes, asegurando así una educación igualitaria y democrática para todos y todas (Arastimuño, 2015; Díez Arcos, 2017, pp. 11-74; Enguita, Mena y Rivière, 2010; Escudero y Martínez, 2012; Monarca y Rappoport, 2017; Tarabini, 2018).

La propuesta de este proyecto se justifica por la importancia de la educación, tanto para el desarrollo cognitivo y social de las personas, como para el desarrollo de una sociedad democrática (Goran, 2017, pp. 75-92). Además, se encuentra perfectamente justificada desde el punto de vista legislativo dada la preocupación por las altas tasas de AET en España expresada de manera explícita en el preámbulo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (en adelante LOMCE). En dicha ley educativa se indica el objetivo de reducir las tasas de AET en España, así como también lo indica el consenso internacional europeo (Eurydice y Cedefop, 2014). Finalmente, queda también justificada la labor del departamento de orientación en el proyecto, dadas sus funciones reguladas en el RD 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.

Además de esta justificación legal y de la importancia de la educación, resulta relevante también justificar la importancia de la contextualización de la propuesta en el distrito de Carabanchel. Según los datos recogidos el año pasado a través del programa de prevención y control del absentismo escolar (dirección general de familia, infancia, educación y juventud, 2016) desarrollado conjuntamente por la Comunidad de Madrid y el Ayuntamiento de Madrid, Carabanchel fue el distrito con mayor cantidad de alumnado absentista de la ciudad de Madrid. Por tanto, teniendo en cuenta que el absentismo escolar puede ser un indicador previo del AET (Amores y Ritaco, 2016), Carabanchel se trata del distrito que más necesita una propuesta de prevención del AET.

El objetivo principal de la propuesta es aumentar la motivación del alumnado por la educación y con ello promover una reducción del abandono temprano de los estudios. Sin embargo, para ello no basta con intervenir directamente con el alumnado, sino que resulta necesario presentar una visión amplia y global, a través de un proyecto que incluya el trabajo constante con todos los miembros de la comunidad: familias, alumnado y profesorado.

Para llevar a cabo la propuesta, se parte de un análisis del contexto, es decir, del distrito de Carabanchel. Este análisis incluye una descripción de las principales características demográficas, económicas y sociales del contexto. También se incluye la descripción del diagnóstico de las necesidades del distrito, seguido de los resultados del mismo. A continuación, se introducen los principios teóricos que rigen y sustentan la propuesta de innovación, que incluyen la definición del AET, los datos y cifras, los factores de riesgo, las intervenciones que se han realizado hasta ahora y las intervenciones que deberían realizarse. Finalmente, se incluye la propuesta especificada en módulos, estrategias y actividades, así como la evaluación e institucionalización de la misma.

2. Análisis del contexto

2.1. Breve descripción del ámbito donde se desarrolla la innovación y sus características principales

El presente proyecto de innovación pretende ofrecer una propuesta de prevención del AET para todos los institutos de enseñanza secundaria del distrito de Carabanchel. La decisión de no escoger un centro en concreto para contextualizar la propuesta se debe al deseo ambicioso de que cualquiera de los centros del distrito pueda implementar este proyecto. Para ello, se analizará el distrito por completo, teniendo en cuenta todos los centros educativos ubicados en él, las entidades que podrían colaborar y los recursos de los que se dispone.

El distrito de Carabanchel está situado en el sur de Madrid y engloba los siguientes barrios: Comillas, Opañel, San Isidro, Vista Alegre, Puerta Bonita, Buenavista y Abrantes (Figura 1).

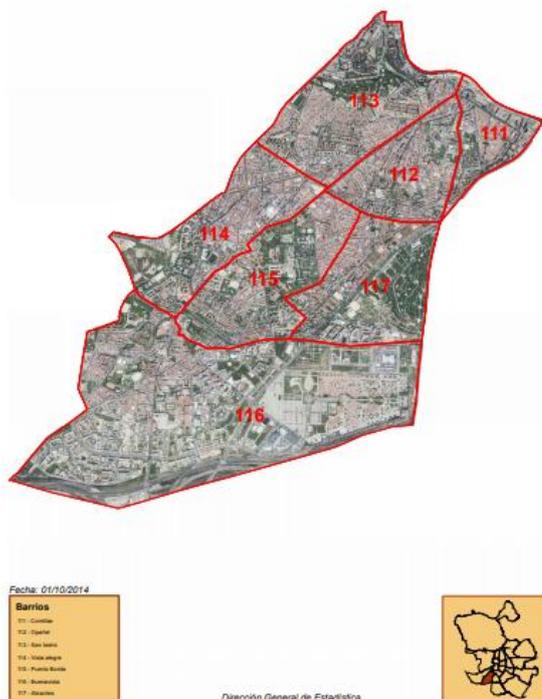


Figura 1. Distrito 11 de Carabanchel, barrios.

Fuente: Portal web del Ayuntamiento de Madrid.

Según las cifras de 2018, el distrito de Carabanchel tiene una superficie de 1.404,83 hectáreas y cuenta con 248.220 habitantes. El 15 % de esta población (37.351 personas) tiene una edad comprendida entre 0 y 15 años, franja de edad en la que se englobaría la educación obligatoria. En cuanto a la nacionalidad, en este distrito existe un 17,8% de personas extranjeras, frente al 82,2% de personas con nacionalidad española. Si nos fijamos en las personas nacidas fuera de España, el porcentaje asciende a 28,06%. Finalmente, poniendo el foco en el género, el 46,5% de los habitantes de Carabanchel son hombres y el 53,5% son mujeres. Estos datos pueden observarse gráficamente en la figura 2, donde se visualiza fácilmente ese porcentaje prácticamente igualitario de hombres y mujeres. En cuanto a la edad, la gráfica se ensancha especialmente en las edades comprendidas entre 35 y 55 años, pero también se observa una mayor proporción de personas jóvenes (parte de debajo) que de personas ancianas (parte superior).

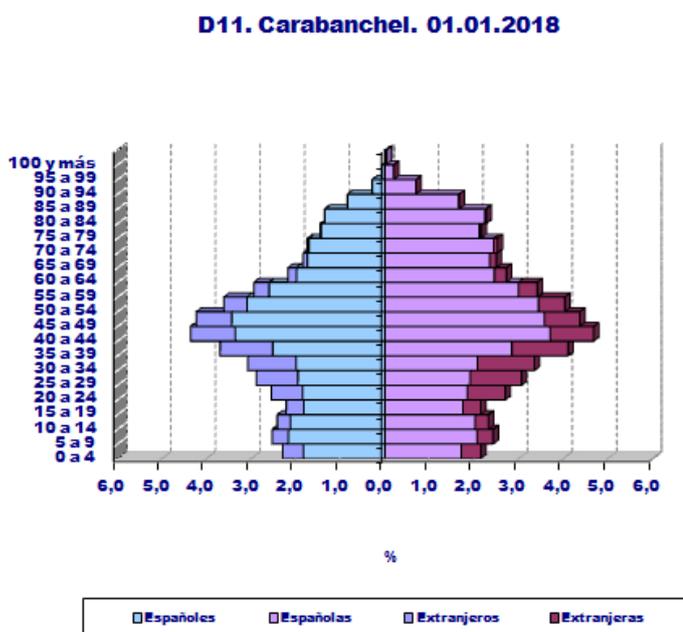


Figura 2. Porcentajes población Carabanchel por grupos de edad, género y nacionalidad.

Fuente: Portal web del Ayuntamiento de Madrid.

El 23% de la población del distrito de Carabanchel presenta “educación insuficiente”, entendiéndose por ello que no saben leer ni escribir, no tienen estudios o tienen la enseñanza primaria incompleta. Frente al 20% de personas con “educación insuficiente” en la ciudad de

Madrid, el porcentaje de Carabanchel está ligeramente por encima pero no de manera muy significativa. Por otro lado, un 20% de la población del distrito de Carabanchel presenta una “educación superior”, entendida como estudios superiores universitarios o no universitarios. Por tanto, este dato se encuentra significativamente por debajo del porcentaje de “educación superior” de la ciudad de Madrid, que es del 32% (figura 3). En conclusión, estos datos indican un alto porcentaje de personas que no continúan con los estudios tras la educación obligatoria.

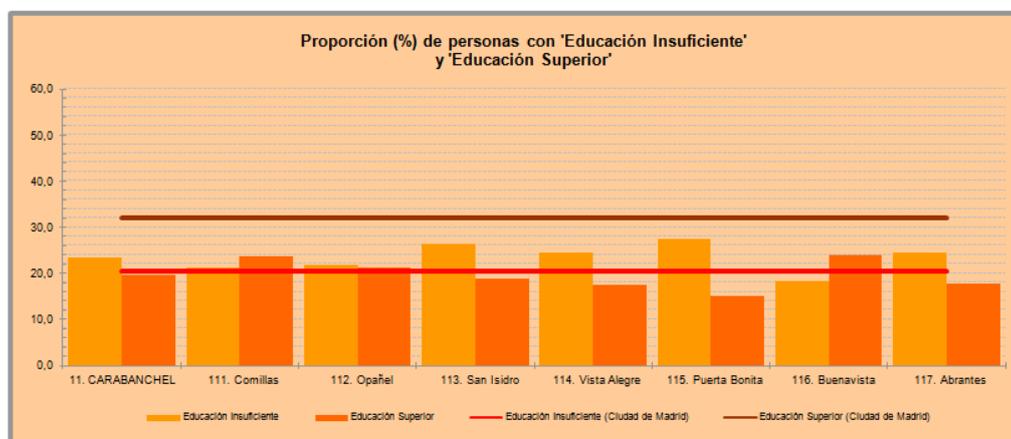


Figura 3. Proporción de personas con “educación insuficiente” y “educación superior” del distrito de Carabanchel.

Fuente: Portal web del Ayuntamiento de Madrid.

Además de la situación educativa desfavorecida con respecto a las tasas de educación superior de la ciudad de Madrid, Carabanchel también se trata de un distrito desfavorecido en cuanto a recursos económicos, siendo la tasa de paro del 10,17%.

Sin embargo, a pesar de estos datos preocupantes en cuanto a factores de riesgo, también resulta necesario destacar algunos datos positivos que pueden actuar como factores de protección. En relación con esto, el distrito de Carabanchel cuenta con un gran número de recursos de educación y recursos sociales. A continuación, se realizará un análisis de todos ellos.

Por un lado, existen muchos recursos educativos en el distrito de Carabanchel, tanto públicos como privados. Entre los primeros existen ocho escuelas infantiles públicas, dieciocho centros educativos de educación infantil y primaria (CEIP), ocho institutos de educación secundaria (IES), dos colegios públicos de educación especial (CEE), un centro integrado de enseñanzas de música y educación secundaria, una unidad de formación e inserción laboral, tres centros de educación de personas adultas (CEPA), un centro educativo terapéutico (CET), una escuela oficial de idiomas, un conservatorio profesional de danza, un conservatorio superior de danza, una escuela municipal de música, un equipo de orientación educativa y psicopedagógica general (EOEP) y un centro regional de innovación y formación. En cuanto a los recursos privados, existen también numerosos de ellos, tales como catorce escuelas infantiles privadas-concertadas; veinte escuelas de educación infantil privadas; tres colegios de educación especial privado-concertados; veinte colegios de infantil y primaria privado-concertados; dos centros de primaria y secundaria privado-concertados; dos centros privados de infantil, primaria y secundaria; y cinco centros privados de formación profesional específica.

Por otro lado, los recursos sociales pueden dividirse en: servicios a la infancia, servicios de igualdad, asociaciones, servicios a personas mayores, servicios de salud y bienestar, servicios culturales y servicios deportivos.

En primer lugar, los servicios a la infancia disponibles en el distrito son un centro de atención a la infancia (CAI), un centro de atención temprana privado, un centro juvenil, una oficina de información juvenil, un centro de adolescentes y jóvenes ASPA, un centro de día psiquiátrico para jóvenes, una asociación LGTBI (Adevase), un centro de ejecución de medidas judiciales (el Madroño), un centro de participación juvenil (quedaT.com), una agencia para el empleo y un servicio de atención a la infancia y a la familia (SAI).

En segundo lugar, existen también servicios de igualdad tales como la asociación LGTBI (Adavase), la asociación de mujeres Opañel, los agentes de igualdad, la asociación solidaridad y madres solteras, el espacio de igualdad María de Maeztu, y el espacio de mujeres Apoyarte perteneciente a la asociación Atenea.

En tercer lugar, en cuanto a las asociaciones, existen algunas de igualdad como las mencionadas en el apartado anterior; pero también asociaciones de intervención psicosocial como la asociación Aspafaces, la asociación Darse, la asociación Eslabon, la asociación Progresión y la Plataforma Social Pan Bendito entre otras; además de las asociaciones vecinales y las asociaciones culturales.

En cuarto lugar, en relación a los servicios a personas mayores públicos, hay cuatro centros de mayores, tres centros de día y dos centros de día de Alzheimer.

En quinto lugar, también existen numerosos servicios de salud y bienestar públicos, concretamente un centro de especialidades, ocho centros de salud, un centro Madrid Salud, un centro de día, un centro ocupacional para personas con diversidad funcional, un grupo de acompañamiento y un centro de rehabilitación psicosocial.

En sexto lugar, Carabanchel también cuenta con numerosos recursos culturales, tales como bibliotecas públicas, centros socioculturales, un centro de arte internacional, un observatorio musical y diferentes asociaciones culturales.

Por último, los recursos deportivos de Carabanchel son numerosos centros deportivos municipales e instalaciones deportivas municipales básicas.

Además de todos estos recursos educativos y sociales, el distrito de Carabanchel es uno de los veintiún distritos que forman parte del programa de “prevención y control del absentismo escolar” diseñado conjuntamente por la Comunidad de Madrid y el Ayuntamiento de Madrid. En el marco de este proyecto, actualmente hay cinco educadores/as destinados al distrito de Carabanchel, que llevan a cabo una intervención individualizada de los diferentes casos, que además está consensuada con la comisión de absentismo escolar del distrito (Dirección general de familia, infancia, educación y juventud, 2016).

2.2. Descripción y resultados del diagnóstico o análisis inicial

Con el objetivo de conocer si el abandono escolar temprano (AET) realmente es significativo en el distrito de Carabanchel, se llevó a cabo un estudio de la incidencia de dicha problemática en el distrito a través de diferentes métodos de investigación. En primer lugar, se llevó a cabo un análisis del informe 2015-2016 del programa de prevención y control del absentismo escolar (dirección general de familia, infancia, educación y juventud, 2016). A continuación, se asistió a una conferencia y se realizó una entrevista abierta a uno de los educadores del programa de prevención y control del absentismo escolar destinado en Carabanchel. Finalmente, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada con la persona responsable del programa de absentismo del ayuntamiento de Madrid.

2.2.1. Análisis del informe 2015-2016 del programa de prevención y control del absentismo escolar

El documento analizado de la dirección general de familia, infancia, educación y juventud (2016) presenta los datos recogidos acerca del absentismo escolar de los veintinueve distritos de la ciudad de Madrid que forman parte del programa. Sin embargo, para el presente análisis de necesidades se focalizó la atención especialmente en los datos relativos al distrito de Carabanchel, por ser los que guardan relevancia para la propuesta.

En primer lugar, se parte de la muestra total de alumnado escolarizado del distrito, que es de 26.026 alumnos/as en total, de los/as cuales 9.804 pertenecen a centros públicos y 15.222 a centros privados. De la muestra total, los casos en seguimiento por absentismo escolar en junio de 2016 fueron 410, lo que supone un porcentaje del 1,64% sobre el total de alumnado escolarizado (tabla 1).

Tabla 1.

Datos sobre casos de alumnado absentista en el distrito de Carabanchel.

Alumnos/as absentistas	Sept.	Oct.	Nov.	Dic.	Enero	Febr.	Marzo	Abr.	Mayo	Jun.
Casos en SEGUIMIENTO	348	355	345	355	346	369	378	393	412	414
Casos dados de ALTA	12	9	24	9	41	38	29	44	20	18
Casos dados de BAJA	5	19	14	18	18	29	14	25	18	22
Número total de CASOS	355	345	355	346	369	378	393	412	414	410

Fuente: Dirección general de familia, infancia, educación y juventud (2016).

Si nos fijamos en la variación del número de alumnado absentista a lo largo del curso escolar, encontramos que en septiembre se comenzó con 355 casos y en junio de 2016 se terminó, como ya se ha mencionado, con 410 (tabla 1). Esto significa un aumento de los casos a lo largo del curso escolar, lo que podría entenderse como una ausencia de resultados del proyecto. Sin embargo, si se analizan los datos se observa que ha habido 182 bajas, es decir, ha habido alumnos/as que han salido del programa debido a que han comenzado a asistir regularmente a clase (40%) o a que han cumplido la edad máxima de 16 años (35%), entre otras razones. Por tanto, el hecho de que aumente el número de casos no se debe a una ausencia de resultados, sino a la continua aparición de otros nuevos, puesto que en el curso 2015-2016 hubo 244 nuevas altas. En conclusión, esto significa que el programa funciona como prevención terciaria para recuperar algunos casos que ya estén presentando absentismo, pero sigue siendo necesaria una prevención primaria que impida la aparición continua de nuevos casos.

En segundo lugar, resulta relevante comparar los datos del alumnado absentista del distrito de Carabanchel con los datos del resto de distritos de la ciudad de Madrid que participan en el programa. En el curso 2015-2016, Carabanchel fue el segundo distrito con mayor número de alumnado absentista, después de Puente de Vallecas (tabla 2). Además,

observando la tabla 2 se puede concluir que prácticamente el 80% de los casos de absentismo escolar se concentran en los distritos del sur de Madrid.

Tabla 2.

Datos de alumnado absentista clasificado por distritos curso 2015-2016.

DISTRITO	TOTALES (Orden decreciente)
Puente de Vallecas	627
Carabanchel	587
Villa de Vallecas	417
Usera	386
Villaverde	364
Latina	319
Tetuán	236
Fuencarral-El Pardo	159
San Blas-Canillejas	153
Moratalaz	144
Centro	119
Ciudad Lineal	89
Vicálvaro	87
Hortaleza	76
Arganzuela	60
Chamartín	34
Chamberí	28
Moncloa-Aravaca	23
Barajas	21
Retiro	18
Salamanca	18
TOTALES	3.965 *

Fuente: Dirección general de familia, infancia, educación y juventud (2016).

En tercer lugar, poniendo el foco en la diferencia por género, no existe una diferencia significativa en la tasa de absentismo entre mujeres y hombres en el distrito de Carabanchel, siendo 256 mujeres y 291 hombres registrados en el curso académico 2015-2016 (dirección general de familia, infancia, educación y juventud, 2016). Ocurre lo mismo a nivel de municipio, siendo 1993 el número de alumnado absentista femenino y 1972 el de alumnado masculino de la Comunidad de Madrid, lo que representa unos porcentajes del 50,26% y del 49,74% respectivamente (figura 4).

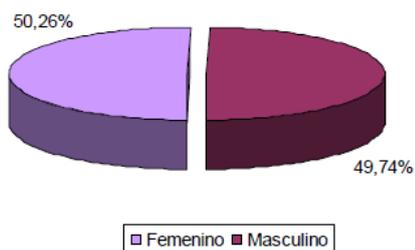


Figura 4. Porcentaje de alumnado absentista por género en la Comunidad de Madrid.
Fuente: Dirección general de familia, infancia, educación y juventud (2016).

Por último, al estudiar el porcentaje de alumnado absentista por etapa educativa en la Comunidad de Madrid se obtiene que el porcentaje es muy similar en la etapa de educación primaria y en la de educación secundaria, siendo 43,58% y 44,49% respectivamente (figura 5). A pesar de que podría pensarse que el absentismo aparece en la educación secundaria debido a la mayor independencia de los y las menores, los datos muestran que esto no ocurre de esa manera, puesto que los factores de riesgo están presentes desde etapas anteriores. Por tanto, a pesar de que la presente propuesta se centre en secundaria, es preciso tener en cuenta la necesidad de comenzar la prevención del absentismo y el AET desde edades más tempranas.

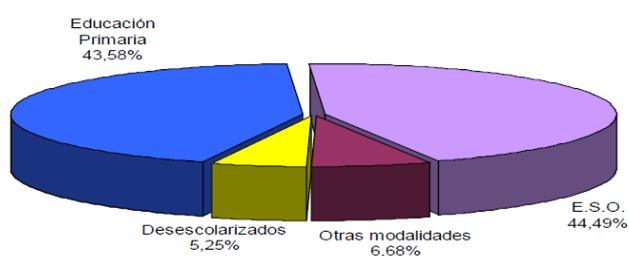


Figura 5. Porcentaje de alumnado absentista por etapa educativa en la Comunidad de Madrid.

Fuente: Dirección general de familia, infancia, educación y juventud (2016).

2.2.2. Conferencia y entrevista a educador de Carabanchel del programa de prevención y control del absentismo escolar

Uno de los educadores del programa de prevención y control del absentismo escolar destinado en el distrito de Carabanchel indica la relevancia del absentismo en este distrito. Afirma que, a pesar de que en el informe 2015-2016 del programa Carabanchel aparece como el segundo distrito con mayor número de alumnado absentista (Dirección general de familia, infancia, educación y juventud, 2016), los datos del pasado curso académico indican que es el primero. Por tanto, a pesar de no poder consultar dichos datos personalmente por ausencia de publicación de los mismos, se ha podido conocer dicha información actualizada a través de esta persona.

La persona entrevistada afirma que el objetivo del programa de prevención y control del absentismo escolar presente en la Comunidad de Madrid es procurar la asistencia regular a la escuela de todo el alumnado inscrito en el programa, es decir, aquellos alumnos y alumnas que presentan un expediente abierto de absentismo. Por tanto, se trata de una prevención terciaria sobre el absentismo del alumnado, pues se interviene sobre la población en riesgo cuando ya se ha detectado el problema.

En cuanto a los resultados del programa, la persona entrevistada indica el correcto funcionamiento con algunos/as alumnos/as, consiguiendo el objetivo de que asistan regularmente al centro educativo. Sin embargo, reconoce que los datos indican que esto no siempre se consigue. Como se ha mencionado anteriormente, de las 182 bajas que tuvieron lugar en el curso académico 2015-2016, solo el 40% de ellas se debieron al cumplimiento de objetivos. Ante estas cifras, la persona entrevistada afirma que es más difícil conseguir objetivos cuando la gravedad del caso es muy significativa, lo que reafirma la idea de la importancia de la prevención primaria y secundaria.

2.2.3. Entrevista a persona responsable del programa de absentismo del ayuntamiento de Madrid

La persona responsable del programa de absentismo del ayuntamiento de Madrid informa de que dicho programa promueve la prevención del absentismo en primaria, implicando a las familias en el proceso educativo de sus hijos/as, y la intervención más directa con los menores en secundaria. Sin embargo, también afirma que, al igual que algunos menores presentan absentismo desde primaria por su situación familiar, con otros no ocurre esto sino que comienzan a presentar absentismo directamente en secundaria. Esta idea indica la importancia de comenzar la prevención desde primaria pero continuar también en la ESO, con la finalidad de que no se tenga que llegar a abrir protocolo de absentismo e intervenir para reenganchar al alumnado al sistema educativo, sino que se procure evitar el desenganche de los y las menores a través de la prevención primaria.

La persona entrevistada muestra su preocupación ante la concentración de la mayor parte del absentismo escolar de la comunidad de Madrid en los distritos del sur, pero a la vez indica que en algunas ocasiones los casos de los distritos con mayor nivel económico y sociocultural presentan mayor complejidad a la hora de abordarlos. Explica que esto es así por la falta de colaboración de las familias, que en ocasiones no admiten ayuda.

Entre los aspectos que se deberían abordar desde los centros educativos para prevenir el absentismo, la persona entrevistada destaca la idea de que los y las menores se sientan comprometidos con el centro y lo sientan como propio. Para ello, menciona la importancia de que el alumnado sea partícipe de la toma de decisiones relativas al centro educativo. Otro aspecto que destaca como importante es la colaboración con toda la comunidad educativa, de forma que se lleve a cabo un trabajo en red con la finalidad última de favorecer la motivación y el aprendizaje del alumnado.

Por último, la persona responsable del programa ha resaltado la problemática del absentismo enmascarado tras las expulsiones de larga duración. Para ello, indica que se pretende formar al profesorado para que aplique otras medidas en lugar de las expulsiones, aunque esto no se está llevando a cabo actualmente. Por tanto, este es otro aspecto que sería

conveniente abordar para prevenir el abandono temprano de los estudios, puesto que también conlleva el desenganche progresivo del sistema educativo.

3. Marco teórico

3.1. Definiciones de abandono escolar temprano y fracaso escolar

En primer lugar, resulta necesario aclarar los conceptos de fracaso escolar y de abandono escolar temprano (AET). Por un lado, el fracaso escolar consiste en el abandono de los estudios antes de obtener el graduado de la educación secundaria obligatoria (ESO). Por otro lado, el AET es el abandono de los estudios antes de los 24 años de edad, ya sea antes de finalizar la ESO o después de obtener el graduado de la ESO (Bolívar y López Calvo, 2009; Mena, Enguita y Riviére, 2010; Roca Cobo, 2010; Sánchez Blanco, 2017, pp. 115-148). Por lo tanto, el AET es un concepto más amplio que engloba el fracaso escolar y otros.

3.2. Concepto de éxito escolar

A lo largo del presente trabajo se hablará del fracaso y el abandono escolar que, tal y como se ha indicado en las definiciones anteriores, se refieren al abandono de los estudios antes de terminar la ESO o antes de los 24 años. Sin embargo, para poder comprender profundamente estos conceptos resulta importante entender el opuesto, el éxito escolar.

El éxito escolar puede entenderse de distintas maneras. La definición tradicional de éxito escolar se basaba en los resultados académicos, es decir, en el simple graduado o título de la ESO, el bachillerato o la formación profesional. Sin embargo, el concepto de éxito que se maneja en este proyecto no está basado en los resultados académicos solamente, sino que incluye también otros aspectos como el desarrollo de la personalidad, la autonomía, las competencias, las habilidades sociales y la adquisición de valores democráticos. Por tanto, el éxito escolar se entiende como la adquisición de las habilidades y las capacidades necesarias para adaptarse a la sociedad y mejorarla (Ramírez, García y Sánchez, 2018).

Bajo esta concepción de éxito escolar, este no es algo solamente del individuo, sino de toda la sociedad, ya que implica el desarrollo de la misma. Por tanto, si el éxito escolar es de todos y todas, la responsabilidad del mismo también es compartida. Es por ello que tanto el alumnado, como la escuela, las familias y la sociedad en general debe implicarse en la adopción de medidas para garantizar el éxito escolar.

En conclusión, para lo que compete a este trabajo, se considera que cuando el alumnado abandona los estudios antes de los 24 años de edad (AET) no ha conseguido el éxito educativo y, por tanto, no dispondrá de la cualificación necesaria para desenvolverse en esta sociedad cambiante (Sánchez Blanco, 2017, pp. 115-148).

3.3.Datos y cifras del AET

Díez Arcos (2017; pp. 11-74) presenta un estudio de la evolución de las tasas de AET en los países miembros de la Unión Europea (UE) desde el año 2005 hasta el año 2015 (figura 5). En este se dividen los países en tres grupos en función de su evolución: en primer lugar, los países que comenzaron con los niveles más altos de AET en 2005 y presentan una importante reducción de dichas cifras en 2015; en segundo lugar, los países que presentaban niveles medios de AET en 2005 y presentan una reducción de las cifras a lo largo de 10 años; y finalmente los países que presentaban tasas de AET por debajo del 10% en 2005 y se han mantenido a lo largo del tiempo.

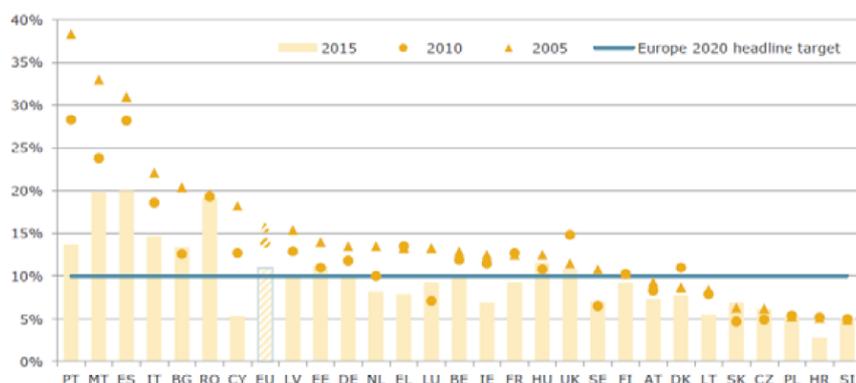


Figura 5. Abandono Educativo Temprano entre 2005-2015.

Fuente: Díez Arcos (2017), pp. 11-74.

España se encuentra en el primero de los grupos mencionados (Díez Arcos, 2017, pp. 11-74). Según los datos emitidos por el Instituto Nacional de Estadística (2018), la cifra de AET en España es de las más altas de los países de la UE, siendo superada solamente por Malta tanto en el porcentaje de hombres (21,9%) como en el de mujeres (15,1%) y por Rumanía en el porcentaje de mujeres (18,1%) (figura 6).

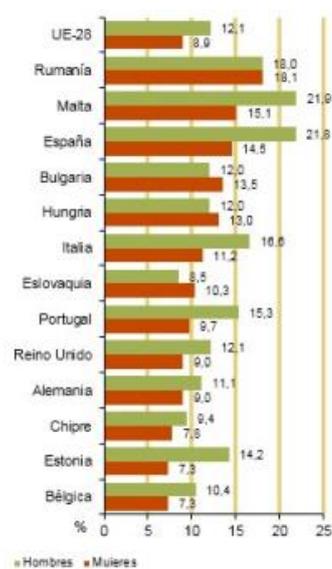


Figura 6. Abandono temprano de la educación en la Unión Europea en 2017.

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2018).

Sin embargo, a pesar de tratarse de uno de los países con mayor porcentaje de AET, los datos del Ministerio de educación, cultura y deporte (2018) indican que las cifras de AET en España han ido descendiendo desde el año 2008, alcanzándose la cifra más baja en el segundo trimestre del año 2017, que corresponde a un 18,2% (21,5% hombres y 14,7% mujeres) (tabla 3). Esto se corresponde a las indicaciones del Ministerio de educación, cultura y deporte (2017) de que España se encuentra en el primero de los grupos mencionados, pues presentaba altas tasas de AET pero estas cifras se han ido reduciendo con el paso del tiempo. Sin embargo, a pesar de este descenso no debemos perder la preocupación de que cerca del 20% de los jóvenes del país abandonen los estudios de forma prematura.

Tabla 3.

Porcentajes de AET en España por año académico.

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2º T 2017
Ambos sexos	30,8	31,7	30,9	28,2	26,3	24,7	23,6	21,9	20,0	19,0	18,2
Hombres	36,6	38,0	37,4	33,6	31,0	28,9	27,2	25,6	24,0	22,7	21,5
Mujeres	24,7	25,1	24,1	22,6	21,5	20,5	19,8	18,1	15,8	15,1	14,7

Fuente: Ministerio de educación, cultura y deporte (2018).

En España es necesario tener en cuenta la descentralización, es decir, el reparto de las competencias educativas entre la Administración General del Estado y las administraciones de las Comunidades Autónomas. De esta forma, “las administraciones educativas autonómicas desarrollan las normas estatales y tienen competencias ejecutivo administrativas de gestión del sistema educativo en su propio territorio” (Díez Arcos, 2017, pp. 11-74). Por esta razón, resulta interesante fijarse en las cifras de AET por Comunidades Autónomas. Respecto a esto, según los datos del Ministerio de educación, cultura y deporte (2018), en el año 2017 el porcentaje de abandono más bajo se ubicaba en el País Vasco, siendo 7,4%, y el más alto en las Islas Baleares, ascendiendo a un 26,6%. La Comunidad de Madrid se situaba con un porcentaje de AET del 12,6% en 2017 (tabla 4).

Tabla 4.

Porcentaje de AET en España por Comunidades Autónomas.

	Año 2014	Año 2015	1º T 2016	2º T 2016	3º T 2016	Año 2016	1º T 2017	2º T 2017	Dif 2T2017 / 1T2017	Dif 2T2017 / 2T2016
TOTAL	21,9	20,0	19,8	19,7	19,4	19,0	18,5	18,2	-0,3	-1,5
Andalucía	27,7	24,9	24,4	23,8	23,6	23,1	22,9	23,5	0,6	-0,3
Aragón	18,4	19,5	19,4	19,1	19,0	19,1	19,0	18,3	-0,7	-0,8
Asturias	13,6	16,8	17,4	16,4	15,9	16,6	16,7	16,1	-0,6	-0,3
Baleares (Illes)	32,1	26,7	26,5	26,9	26,8	26,8	27,0	26,6	-0,3	-0,2
Canarias	23,8	21,9	22,1	21,0	19,6	18,9	17,1	16,5	-0,6	-4,4
Cantabria	9,7	10,3	10,5	10,4	9,4	8,6	8,6	8,9	0,2	-1,6
Castilla y León	16,8	16,7	16,9	17,0	17,0	17,3	17,3	16,9	-0,4	-0,1
Cast.-La Mancha	22,2	20,8	21,0	21,5	22,7	23,2	23,0	22,8	-0,2	1,3
Cataluña	22,2	18,9	18,4	18,7	18,2	18,0	17,8	16,9	-0,8	-1,8
C. Valenciana	23,4	21,4	21,1	20,8	20,6	20,2	19,5	19,3	-0,2	-1,6
Extremadura	22,9	24,5	23,4	22,1	21,4	20,4	20,1	20,0	-0,1	-2,1
Galicia	18,5	17,0	16,9	16,2	15,7	15,2	14,6	14,6	-0,1	-1,6
Madrid	18,3	15,6	16,2	16,3	15,8	14,6	13,4	12,6	-0,8	-3,7
Murcia	24,1	23,6	24,1	25,4	26,2	26,4	26,5	25,1	-1,4	-0,3
Navarra	11,8	10,8	9,8	10,7	12,0	13,4	14,3	13,7	-0,6	3,0
País Vasco	9,4	9,7	9,6	8,7	8,3	7,9	7,3	7,4	0,1	-1,3
Rioja (La)	21,1	21,5	21,2	21,5	20,4	17,8	15,7	13,5	-2,2	-8,0
Ceuta y Melilla	24,7	26,9	27,2	28,1	26,6	23,1	21,2	20,0	-1,2	-8,1

Fuente: Ministerio de educación, cultura y deporte (2018).

Ante estas elevadas cifras de AET, existe un consenso internacional europeo sobre la necesidad de abordar el AET desde un enfoque multidimensional que englobe políticas de prevención, intervención y recuperación (Eurydice y Cedefop, 2014).

En concreto en España, la actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) vigente indica explícitamente en su preámbulo la preocupación por el AET y el objetivo de reducirlo a través de las medidas promovidas por la reforma. Sin embargo, para ello se incide en la estructura de la educación secundaria Obligatoria (ESO), introduciendo itinerarios diferenciados y creando vías de segunda oportunidad, dejando a un lado por tanto la comprensividad en educación y con ello, las oportunidades igualitarias para todo el alumnado (Díez, 2014; Tarabini y Montes, 2015). Además, tal y como afirma Viñao (2016), lo que se pretende realmente es excluir del número de abandonos al alumnado que estudie la modalidad de formación profesional básica. Esto es simplemente una manera de enmascarar los números alarmantes de AET, cuando lo que debería hacerse es luchar porque esto no ocurra.

Ante esta situación, es preciso recordar la importancia de la educación en el desarrollo cognitivo y psicosocial de las personas. El abandono educativo puede tener consecuencias como pueden ser el mayor riesgo de desempleo, pobreza y exclusión social. Además, la consecución de una educación igualitaria y democrática para todos y todas presenta gran relevancia en el desarrollo de la sociedad y en la economía (Goran, 2017, pp. 75-92). Es por todas estas razones que resulta necesaria la realización de intervenciones en los centros educativos para la prevención del AET.

3.4. Factores de riesgo del AET

Tradicionalmente se ha culpabilizado al propio alumnado que faltaba a clase regularmente o abandonaba los estudios (Escudero y Martínez, 2012). Esto se corresponde con lo que Tarabini (2018) llama “discursos naturalizadores”, que se corresponden con aquellas afirmaciones de que no todo el mundo es válido o no todo el mundo quiere estudiar. Sin embargo, tal y como la autora menciona, estas afirmaciones promueven la desigualdad. Además, actualmente sabemos, gracias a diferentes estudios realizados, que el alumnado no decide dejar los estudios porque lo deseen, sino que existen muchos factores que inciden sobre ello. De esta forma, no es acertado afirmar que los menores “dejan” la escuela (*drop out*), sino que es necesario hablar de que “son empujados” fuera de la escuela (*push out*) (Enguita, Mena y Rivière, 2010). Por tanto, no podemos culpabilizar al alumnado por su desenganche del sistema educativo, sino al revés (Díez Arcos, 2017, pp. 11-74). Debemos disponer nuestro punto de mira en la adaptación del servicio educativo a las características de cada estudiante (Arastimuño, 2015; Monarca y Rappoport, 2017).

La idea de no culpabilizar al alumnado no significa su ausencia de responsabilidad, sino que esta sola no es suficiente. Un/a menor puede esforzarse y tener motivación y, aún así, no continuar con los estudios debido a otros factores. Además, resulta necesario ir más allá, y es que el esfuerzo y la motivación no suelen darse si no se dan las condiciones que lo posibiliten (Tarabini, 2018).

Existen muchas tipologías de los factores de riesgo del AET, pero en este trabajo se empleará la que proponen Romero y Hernández (2019) basada en el origen interno o externo

de las causas. De esta forma, los factores de riesgo se clasificarán en: endógenos (origen en el interior) y exógenos (origen en el exterior) (tabla 5).

Tabla 5.

Tipología de las causas del abandono escolar, dimensiones y ámbitos.

Tipo de causa	Dimensión	Ámbito
Endógenas	Personal	Capacidades Aspiraciones
	Relacional	Familia Grupo de iguales Contexto
Exógenas	Estructural	Económico-laboral Entorno social
	Institucional	Política socioeducativa Centros escolares Profesorado

Fuente: Romero y Hernández (2019).

3.4.1. Factores endógenos

En primer lugar, los factores endógenos incluyen la dimensión personal y la relacional (tal y como aparece en la tabla 5), que se abordarán con mayor detenimiento a continuación.

Por un lado, los factores personales son los atribuibles al individuo. Entre ellos, los que mejor explican el AET son la raza/etnia, el género, la edad, el lenguaje minoritario los problemas de salud mental o física, la autoestima y el abuso de sustancias (Anyanwu, 2016; González González, 2010; 2013; Romero y Hernández, 2019; Sahin, Arseven y Kiliç, 2016). Por ejemplo, en el caso de la raza/etnia, puede haber desfases curriculares y problemas de rendimiento del alumnado inmigrante por ausencia de conexión de los contenidos con su cultura o por dificultades con el idioma, entre otros motivos (Leiva, 2017).

Por otro lado, entre los factores relacionales destacan los familiares, como son el estatus socioeconómico, la estructura familiar, los estilos parentales, las relaciones familiares, la supervisión parental o el nivel educativo de los padres. Relacionado con esto, cuanto menor

sea el nivel socioeconómico y cultural familiar más probabilidades habrá de que los menores presenten absentismo y AET (Anyanwu, 2016; Álvarez y Martínez- González, 2017; Curran, 2017; González González, 2010; 2013; Romero y Hernández, 2019). En cuanto al nivel cultural, una de las razones de esto se basa en que las familias con mayor capital cultural presentan más herramientas para ayudar a los/las hijos/as con los deberes en el hogar, lo que puede suponer una ventaja en los resultados educativos de los/las hijos/as y la vinculación a la escuela. En relación con esto, en el estudio de Martín, Alemán, Marchena y Santana (2015), se obtiene que el alumnado en riesgo de AET informa de que tanto el padre como la madre presentan bajas competencias en desarrollo personal y resiliencia, así como en organización del escenario educativo familiar y competencia educativa. Por otro lado, en cuanto al nivel socioeconómico, también influyen de igual manera las condiciones de las que disponen los y las menores en casa para la realización de sus deberes, variable relacionada con el capital económico (Álvarez y Martínez-González, 2016; Curran, 2017).

El estilo parental de los progenitores también influye en la calidad de la vinculación con la escuela que el/la menor presenta. En este sentido, las familias con un estilo autoritario son las que presentan más casos de absentismo y AET (Sahin, Arseven y Kiliç, 2016).

En lo relativo a las relaciones familiares y la supervisión parental, en el estudio de Curran (2017) se demuestra la influencia que tiene en el proceso educativo de los y las menores tanto la preocupación y seguimiento de la educación por parte de la familia como la parte más afectiva de la confianza y el apoyo familiar, así como las expectativas parentales. De esta forma, cuando los/las adolescentes no se sienten lo suficientemente acompañados/as o carecen de ese apoyo afectivo, sus trayectorias educativas quedan claramente afectadas.

Por último, también se incluyen dentro de los factores relacionales la influencia del grupo de iguales, que puede manifestarse en el desarrollo de comportamientos disruptivos o el consumo de drogas (Romero y Hernández, 2019). También se entiende como factor de riesgo relacional el aislamiento o la ausencia de relaciones con los iguales (Frostand, Pijl y Mjaavatn, 2015).

3.4.2. Factores exógenos

En segundo lugar, los factores exógenos son los que presentan un origen externo, y se dividen en estructurales e institucionales (tal y como aparece en la tabla 5). Se abordará cada uno de ellos a continuación.

Por un lado, los factores estructurales son los que dependen del lugar de residencia. Entre estos factores destacan algunas características del entorno social como puede ser la falta de apoyos educativos del barrio de residencia, la peligrosidad, el vandalismo, la ruralidad, el bajo nivel socio-económico y el bajo nivel cultural (Anyanwu, 2016; Álvarez y Martínez-González, 2017; González González, 2010; 2013; Romero y Hernández, 2019). Dadas las tendencias de elección de centro y la ausencia de políticas educativas que garanticen la distribución equilibrada del alumnado, los centros situados en barrios con bajo nivel socio-económico y cultural presentarán una composición de alumnado homogénea con un alto grado de complejidad social. Por tanto, dada la influencia de los factores estructurales, esto puede afectar a los resultados académicos del centro (Bonal, 2015).

Por otro lado, los factores institucionales son los que se asocian con la escuela y el sistema educativo en general. Estos se relacionan con el currículum común e inflexible, la falta de feedback positivo por parte del profesorado y la ausencia de metodologías activas, así como con la falta de referentes de apoyo socioemocional o educativo dentro del centro escolar, las relaciones negativas con el profesorado o con los iguales y la escasa participación del alumnado (Anyanwu, 2016; Álvarez y Martínez-González, 2017; Curran, 2017; Romero y Hernández, 2019). Tras una historia de fracasos escolares y de ausencia de feedback positivo por parte de los agentes educativos, los/las menores adquieren una percepción distorsionada de incapacidad ante el estudio que puede traducirse en baja autoestima o autoconcepto, sensación de incapacidad, falta de afán de superación personal, desmotivación hacia el estudio y falta de hábitos de estudio, entre otros (Álvarez y Martínez-González, 2017; Amores y Ritacco, 2016).

Estos factores académicos de riesgo en ocasiones se sustentan en una consideración por parte del profesorado de falta de control ante el fracaso del alumnado de menor estatus

socioeconómico y cultural (Auwarker y Aruguete, 2008; Dunne y Gazeley, 2008). Si los docentes consideran que el único motivo de fracaso de ese alumnado es su situación socioeconómica y cultural, considerarán que no pueden hacer nada para remediarlo y disminuirán su percepción de responsabilidad respecto a la trayectoria educativa de esos menores (Tarabini, Curran, Montes y Parcerisa, 2015).

Otro elemento que incide en las expectativas del profesorado es la repetición de curso del alumnado. En el estudio de Curran (2017), el alumnado afirma haber sentido un trato diferente por parte del profesorado tras la repetición de curso, traducido en menor atención y menores interacciones.

Además, resulta necesario destacar la importancia de los factores afectivos tales como el cuidado, el apoyo y la escucha por parte del profesorado. Según el trabajo de Curran (2017), estos factores afectivos tienen efectos positivos en la vinculación de los y las estudiantes con el proceso educativo. Por tanto, si estos factores no se cuidan, se estará influyendo negativamente en la trayectoria educativa del alumnado.

Finalmente, también destaca como factor de riesgo el proceso de transición de la etapa de la educación primaria a la secundaria. Según el estudio de Morentín y Ballesteros (2018), la transición a la ESO supone una percepción de despreocupación por parte de todos los agentes educativos de todo lo que no sea currículum y resultados académicos.

Para concluir, la presencia de algunos de los factores de riesgo académico mencionados puede dar lugar a problemas en la escuela tales como absentismo escolar, problemas disciplinarios, baja autoestima, escaso o nulo interés hacia los estudios, repetición de curso y bajas calificaciones. A su vez, estos problemas pueden ser indicadores previos del abandono temprano de los estudios, ya sea antes de terminar la secundaria o tras finalizar la ESO (Amores y Ritacco, 2016; Bolívar y López Calvo, 2009; Enguita, Mena y Riviere, 2010; González, García, Ruíz y Muñoz, 2015; Miñaca y Hervás, 2017). Sin embargo, no se pueden establecer relaciones causales determinantes del AET, sino que debemos tener en cuenta que se trata de un fenómeno multicausal y complejo (Sánchez Fernández, 2017, pp. 93-114).

3.5. Absentismo escolar como indicador de riesgo de AET

El absentismo escolar es la falta de asistencia al centro educativo durante la educación primaria o la educación secundaria obligatoria. Además, para que se trate de absentismo, las faltas de asistencias deben ser reiteradas, consecutivas y sin causa justificada (Díez Arcos, 2017, pp. 11-74).

Dependiendo de las causas y del tipo de ausencia existen diferentes modalidades de absentismo escolar (Díez Arcos, 2017, pp. 11-74):

- Absentismo de retraso: consiste en llegar tarde de forma reiterada, consecutiva y sin causa justificada.
- Absentismo intermitente: consiste en faltas de uno o más días que se repiten a lo largo del curso.
- Absentismo selectivo: consiste en la falta reiterada, continua y sin justificar a determinadas clases o asignaturas.
- Absentismo encubierto: consiste en la ausencia reiterada, consecutiva. No tiene causa justificada, pero está protegido por la familia, por lo que utilizan justificaciones aunque no son reales o no tienen importancia.
- Absentismo esporádico: consiste en la ausencia ocasional no justificada.
- Absentismo de ausentes-presentes: consiste en la presencia en el aula pero sin participar, pasando desapercibido.

Todas estas modalidades de absentismo tienen en común la ausencia de motivación del alumnado por la educación. El absentismo más conocido, es decir, la ausencia reiterada al centro educativo, conlleva la desconexión del ritmo habitual de las clases, de la secuencia de las explicaciones y de las intervenciones en el aula. Sin embargo, también otros no tan evidentes, como el absentismo de ausente-presente, puede ser desencadenante de AET. Aunque el alumnado acuda a clase, un proceso de desvinculación cognitiva y emocional con la escuela es igual de peligroso en términos de AET. Por tanto, todo tipo de absentismo supone una disminución del rendimiento académico y un indicador de riesgo de AET (Díez Arcos, 2017, pp. 11-74; Tarabini, 2018).

3.6. Intervenciones previas

Ante las altas cifras mencionadas de AET en España, y teniendo en cuenta la importancia de la educación para dotar a las personas de herramientas intelectuales, personales y sociales que permitan su desarrollo personal, así como para conseguir el desarrollo de una sociedad democrática (Díez Arcos, 2017, pp. 11-74), se concluye la importancia de llevar a cabo intervenciones con el objetivo de reducir y prevenir el riesgo de AET.

Entre las intervenciones que se han hecho para prevenir el AET predominan las medidas especiales como los programas de refuerzo, orientación y apoyo; compensación educativa; aulas taller; programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento (PMAR) y formación profesional básica (Amor y Ritacco, 2016; Escudero y Martínez, 2012). La creación de estos programas especiales presenta algunos aspectos positivos como la reducida carga de contenido curricular y el posible aumento de la autoestima ante la perspectiva de aprobar. Sin embargo, se presentan también tres importantes problemáticas, que se explicarán a continuación.

La primera problemática radica en que estos programas atentan contra el principio de comprensividad en educación y, por tanto, contra la igualdad de oportunidades a todos y todas (Díez, 2014; Tarabini y Montes, 2015). Con respecto a esto, algunos/as participantes del estudio de Curran (2017) afirman que sienten que en este tipo de programas aprenden menos que el resto de compañeros en el programa ordinario.

El segundo inconveniente de estos programas se basa en la segregación a la que pueden dar lugar. Respecto a esto, los/las estudiantes que participan en el trabajo de Curran (2017) afirman que al formar parte de estos grupos se sienten estigmatizados, tanto por parte del resto de alumnado como por parte del profesorado. De esta forma, se sienten aislados/as respecto al resto de compañeros/as y, a la vez que se refuerza el sentimiento de pertenencia intra-grupo, se ve afectado negativamente el sentimiento de pertenencia inter-grupo.

Por último, la tercera problemática consiste en que, a pesar de que estos programas pueden ayudar a aumentar la autoestima del alumnado, no existe consenso en cuanto a su utilidad para mejorar hábitos de estudio (Amores y Ritacco, 2016; Escudero y Martínez, 2012). Además, no solamente no mejora los hábitos de estudio, sino que se ha comprobado que la agrupación en grupos homogéneos puede ser un factor de riesgo desencadenante del propio fracaso escolar o AET (Tarabini, 2018).

En conclusión, las intervenciones que se han hecho hasta ahora para prevenir el abandono temprano de los estudios presentan algunas cosas positivas pero también algunas desventajas importantes. Además, estas intervenciones se ponen en marcha cuando ya se han detectado indicios de un posible fracaso como la repetición de curso o el absentismo escolar.

Sin embargo, aunque la mayoría de las intervenciones que se han llevado a cabo para prevenir el AET han tenido algunos efectos negativos, también existen algunos ejemplos de buenas prácticas. Miñaca y Hervás (2017), en la revisión que realizan de algunos programas que implican a todos los agentes educativos para reducir el fracaso y abandono escolar en la ESO, concluyen que la mayoría de estos programas presentan resultados favorables. Además, no solamente se obtiene una reducción el AET, sino que además estos programas producen efectos secundarios positivos como la reducción de conductas disruptivas, la mejora de la convivencia entre iguales y el incremento de la motivación y la autoestima de los y las menores.

Por tanto, dada la importancia de la educación, existe una necesidad de poner en práctica programas de prevención del AET que empleen un enfoque preventivo, haciendo un seguimiento del alumnado antes de que presente problemas académicos relevantes (Álvarez y Martínez-González, 2016), y que engloben a todos los agentes educativos (Miñaca y Hervás, 2017).

3.7. Intervenciones necesarias

Tras todo lo mencionado hasta ahora, se concluye que el AET se trata de un fenómeno complejo y multidimensional, pues no existe una única razón que lo cause. Además, ante los

escasos resultados de las intervenciones puntuales y los programas especiales, se observa que se requieren cambios más profundos e integrales para prevenir y reducir el riesgo de AET, de manera que no se ponga el foco en los sujetos sino en todo el sistema educativo. Para ello, serán necesarios pactos sociales y políticos, así como la implicación de la sociedad en su conjunto (Escudero y Martínez, 2012; Bolívar y López Calvo, 2009).

La prevención y reducción del riesgo del AET debe gestionarse desde la institución escolar, dada la importancia del rol de la escuela en dicho proceso (Mena, Enguita y Rivière, 2010). Respecto a esto, resulta relevante determinar qué significa el éxito para el centro educativo, dado que se trata de un término construido socialmente (Escudero y Martínez, 2012). Para fomentar la prevención del riesgo de AET, se deberá tener una concepción de éxito que no se limite a los resultados académicos, sino que englobe también el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales, la adhesión escolar y la convivencia de todos los agentes educativos (Greenberg, Domitrovich, Weissberg y Durlak, 2017; Ramírez, García y Sánchez, 2018; Tarabini, Curran, Montes y Parcerisa, 2015). Si es así, la reducción del AET se fomentará a través del establecimiento de una cultura de centro colaborativa y democrática, enfocada al aprendizaje integral del alumnado (Anyanwu, 2016; Ramírez, García y Sánchez, 2018). Para ello, es posible que se requiera iniciar un proceso de cambio, lo que supone un procedimiento largo y complejo. Este proceso de cambio englobará diferentes actividades a través de las cuales se pretenderá conseguir los objetivos de la mejora (Murillo y Krichesky, 2012). Este proceso de cambio deberá estar dirigido a todos los agentes educativos, especialmente el profesorado, el alumnado y las familias.

3.7.1. Intervenciones necesarias con el profesorado

En primer lugar, resulta necesario intervenir con el profesorado. En muchas ocasiones existe una reducida tolerancia del profesorado hacia el colectivo de alumnado con alto porcentaje de absentismo y una ausencia de intervenciones para la reducción de la situación de riesgo debido a una reducida percepción de responsabilidad por parte del profesorado (Tarabini, Curran, Montes y Parcerisa, 2015). Tal y como indican Monarca y Rappoport (2017), las creencias del profesorado afectan de forma significativa en los resultados de aprendizaje del alumnado, por lo que resulta importantísimo conseguir que los y las docentes

crean en las posibilidades de sus alumnos/as. Por esta razón, algunas de las actividades del proceso de cambio deberán estar destinadas a la formación del profesorado, en primer lugar, para que comprendan la necesidad de asegurar el aprendizaje de todo el alumnado y, en segundo lugar, para ofrecerles herramientas para que lo consigan, formándoles en metodologías activas y estilos positivos de comunicación en el aula (Álvarez y Martínez-González, 2017; Escudero y Martínez, 2012; González, García, Ruíz y Muñoz, 2015).

Rappoport (2017) habla de tres principios que deberían sostener las prácticas de enseñanza-aprendizaje: El primero de ellos es la co-agencia, que consiste en el reconocimiento de la responsabilidad tanto del docente como del alumno/a en el proceso de enseñanza-aprendizaje; el segundo principio es el de la confianza del docente, tanto en las capacidades del alumnado como en las suyas como docente; y el tercer y último principio es el de la inclusión de todos/as los alumnos y alumnas. Por tanto, el profesorado debería conocer estos principios y tenerlos en cuenta en su práctica profesional, con el objetivo de promover una educación que garantice el aprendizaje de todos y todas.

La literatura informa de que el aburrimiento es un factor de riesgo de AET, por lo que será conveniente dejar atrás la enseñanza magistral basada en el aprendizaje pasivo del alumnado con el objetivo de incrementar la motivación del alumnado hacia el aprendizaje y combatir el aburrimiento (Álvarez y Martínez-González, 2017; Sánchez Fernández, 2017, pp. 93-114; Romero y Hernández, 2019). Una buena elección podría ser la introducción de una metodología basada en el aprendizaje-servicio, que consiste en integrar el servicio a la comunidad con el aprendizaje curricular (Ochoa Cervantes, Pérez Galván y Salinas, 2018). Esta metodología no solamente ayuda a combatir el aburrimiento, sino que además fomenta la participación del alumnado. De esta forma, a través de esa participación ciudadana podrían trabajarse de manera transversal diferentes competencias: adquisición de roles de liderazgo, competencias sociales, sentido de eficacia, pensamiento crítico y compromiso cívico (Fonseca y Maiztegui-Oñate, 2017). Además, la participación del alumnado promueve la atención y la motivación, debido a que puede ayudar a encontrar transferencia entre los contenidos formativos y la práctica (Curran, 2017; Ecker-Lyster y Niileksela, 2016; Morentín y Ballesteros, 2018).

En relación también con la necesidad de evitar el aburrimiento en el alumnado, el profesorado debe comprender la necesidad de ajustar el conocimiento que enseñan con el conocimiento previo del alumnado. Con ello se pretende conseguir que el alumnado perciba que cuenta con los conocimientos y competencias necesarias para realizar la tarea, pero a la vez la perciban como un desafío. Si esto se consigue, la consecuencia será la motivación del alumnado y, con ello, el interés y el placer por el aprendizaje (Monarca y Rappoport, 2017).

Con todas estas acciones no se pretende simplemente aumentar la motivación del alumnado y su participación en clase, sino aumentar el sentido de pertenencia y el nivel de compromiso del alumnado con el centro educativo y con los estudios. De esta manera, conseguiremos implicar al alumnado en la educación y prevenir el AET (González, García, Ruíz y Muñoz, 2015).

3.7.2. Intervenciones necesarias con el alumnado

En segundo lugar, resulta necesario intervenir directamente sobre el propio alumnado. Para ello, se deben buscar actividades que faciliten la participación del alumnado y la implicación del mismo en el proceso educativo. Según el estudio de Morentín y Ballesteros (2018), la decisión de abandonar los estudios es fruto de un proceso de desenganche progresivo. En este proceso de desenganche influye, como ya se ha mencionado anteriormente, la transición de la educación primaria a la secundaria, pues en la ESO destaca la despreocupación por el componente afectivo (Álvarez y Martínez-González, 2016). Esto coincide con los resultados del estudio de Martínez, Rayón y Torrego (2017), que indican que el 64% de las familias de la muestra afirman que la desvinculación de sus hijos/as con los estudios comienza en el primer ciclo de la ESO. Es por ello que resulta necesario intervenir para favorecer el cuidado del cambio de etapa, así como para favorecer ese cuidado afectivo y personal del alumnado por parte del profesorado.

Además, el proceso de desvinculación progresiva de la educación que lleva al AET también se ve influido por la percepción de ausencia de importancia de la educación que presenta el alumnado. En muchas ocasiones, este alumnado considera que lo más importante que le ha aportado la escuela es el espacio de relación con sus iguales, pues la formación

adquirida la consideran inútil (Díez Arcos, 2017, pp. 11-74). Por tanto, esto es algo que debemos cambiar si queremos prevenir el AET. Debemos conseguir que el alumnado comprenda la importancia de la educación para su proyecto de vida.

Otra de las intervenciones relevantes con el alumnado para la prevención del AET es la educación emocional y social. Esto es así porque, tal y como indica Tarabini (2018), la desvinculación escolar se trata de un proceso multidimensional que implica tanto a los procesos intelectuales como emocionales, pero con especial afección emocional. Por tanto, la educación emocional ayuda a prevenir la desadaptación socioescolar del alumnado, mejora el rendimiento académico y promueve una reducción del AET (Morales-Sánchez, Ruiz, Merchán y Guil, 2018; Wang et al., 2016). Además, no es suficiente con enseñar al alumnado habilidades sociales y emocionales, sino que también hay que dotar al alumnado de un ambiente propicio para ponerlas en práctica. Para ello, resulta importante que haya un buen clima de convivencia en el centro educativo, favoreciendo el apoyo emocional tanto entre iguales como por parte del profesorado hacia el alumnado (Ecker-Lyster y Niileksela, 2016).

En relación a esta necesidad de apoyo emocional, los estudios de Ecker-Lyster y Niileksela (2016) y Wilkins y Bost (2016) mencionan la posibilidad de la intervención basada en mentores/as. Esta consiste en la creación de una figura de mentor/a que sirva como figura de referencia en el centro educativo para los y las menores que se encuentran en riesgo de exclusión educativa. El/la mentor se encargará de identificar las áreas donde más apoyo necesite el alumnado y ofrecerle apoyo de forma individual o en pequeño grupo. Por tanto, las áreas de intervención pueden ser variadas, tales como apoyo educativo, apoyo emocional, comunicación con la familia o con recursos externos, etc.

Finalmente, al trabajar con el alumnado también resulta importante tener en cuenta el contexto del centro educativo. Tal y como se menciona en el trabajo de Leiva (2017), actualmente en Madrid se están produciendo excesivas concentraciones de población inmigrante en las escuelas públicas. Esto puede ser un factor de riesgo si no se aborda de una manera adecuada, tal y como se ha mencionado anteriormente cuando se hablaba de factores de riesgo personales. Sin embargo, existen muchos centros con alto porcentaje de inmigrantes y un alto rendimiento, resultado del aprovechamiento de la heterogeneidad del alumnado.

Estos son centros con alta confianza en procesos educativos de carácter comunitario, con empleo de metodologías innovadoras como el aprendizaje-servicio y con alto compromiso y desarrollo profesional docente. De esta forma, Leiva (2017) propone el empleo de la interculturalidad para prevenir, reducir y eliminar el fracaso escolar.

3.7.3. Intervenciones necesarias con las familias

Por último, resulta necesario intervenir sobre las familias. Para ello, destaca como importante tener en cuenta el código sociolingüístico utilizado. Según Bernstein (1989), el código sociolingüístico utilizado por la familia es diferente en función de su nivel socioeconómico. Por tanto, debemos utilizar un código sociolingüístico que se corresponda al de las familias que acuden al centro educativo para poder comunicarnos de forma efectiva con ellas.

Teniendo esto en cuenta, una de las intervenciones eficaces con familias radica en organizar campañas de divulgación para las familias sobre los servicios y recursos disponibles en el barrio, con el objetivo de establecer conexiones entre el colegio, la familia y la comunidad (Álvarez y Martínez- González, 2017; Anyanwu, 2016). Esto se corresponde con las indicaciones del Goran (2017, pp. 75-92) de la importancia de la colaboración entre las diferentes instituciones y administraciones con el objetivo de ofrecer un servicio integral a cada menor.

Además, resulta conveniente ofrecer formación a la familia sobre la importancia de la educación y sobre las maneras de prevenir el AET de sus hijos/as, dotándoles de información sobre los diferentes factores de protección existentes y ofreciéndoles herramientas para aumentar sus competencias parentales. En el estudio de Martínez, Rayón y Torrego (2017), el 70% de las familias de la muestra afirman haber utilizado castigos en forma de “regañina”, mientras que solo el 20% indican haber empleado refuerzo positivo ante las buenas notas o conductas de sus hijos/as. Es por ello que resulta necesaria la formación en parentalidad positiva a todas las familias. De esta forma, se pretende que las familias estén involucradas en la escuela, supervisen educativamente y ofrezcan apoyo emocional a los/las hijos/as, lo que supone una disminución del riesgo de AET (Martín, Alemán, Marchena y Santana, 2015).

Sin embargo, la actuación con las familias no debe quedarse en una mera formación, sino que deben establecerse puentes para promover la participación de las familias en la escuela (Anyanwu, 2016; Ramírez, García y Sánchez, 2018). Se ha demostrado la relación entre la participación familiar en la escuela y la mejora de los resultados académicos, así como también se relaciona la colaboración de la familia y la escuela con otros beneficios para el alumnado: la adquisición de más habilidades sociales, la mejora de la actitud hacia la escuela, la mejora de los hábitos de estudio, la mayor probabilidad de cursar cursos postobligatorios, la disminución de comportamientos conflictivos y la disminución del absentismo escolar (Ramírez, García y Sánchez, 2018). Todo esto indica que familia y escuela deben coordinarse para ofrecer una educación conjunta a los y las menores.

Finalmente, dada la relevancia que tiene el nivel cultural y socioeconómico de las familias en la desvinculación de los estudios de los/las hijos/as, resulta necesario reflexionar acerca de la conveniencia de las tareas para casa. Cuando una familia no tiene los recursos educativos, espaciales o temporales para ofrecer apoyo de calidad a sus hijos/as en la realización de dichas tareas, dicho/a menor se encuentra en una situación de desventaja con respecto a sus compañeros/as, lo que aumenta aún más las diferencias socioeducativas. Por tanto, será necesario plantear estrategias para abordar esta situación, como pueden ser las siguientes: eliminación de las tareas para casa para todo el alumnado del centro; creación de un programa de apoyo con las tareas para alumnado que no reciba dicho apoyo en casa; y gestión de un proyecto de mediación entre el alumnado, las familias y el centro educativo. (Curran, 2017; Martínez, Rayón y Torrego, 2017).

3.8. Presentación del proyecto

En el estudio de Santana-Hernández, Marchena-Gómez, Martín-Quintana y Alemán-Falcón (2018) se obtiene que las medidas más demandadas por el profesorado para favorecer la continuidad escolar del alumnado son la intervención con familias, la intervención con el alumnado y la modificación del contexto organizativo del centro. Estos factores serán tenidos en cuenta en el presente proyecto de innovación y se trabajarán en la medida de lo posible a través del fomento de una cultura de centro participativa y enfocada en el aprendizaje del

alumnado. Además, a pesar de que no es una demanda de los/las docentes para la continuidad escolar del alumnado, en el estudio mencionado también se reconoce la falta de formación inicial docente, especialmente en la comunicación afectiva y educativa con el alumnado. Es por ello que el presente proyecto de innovación también tendrá en cuenta este aspecto de formación del profesorado, además de la intervención con las familias y el alumnado.

Como ya se ha mencionado, la mayoría de las intervenciones realizadas hasta ahora con el objetivo de prevenir el AET se han centrado en la separación del alumnado en riesgo académico del grupo de referencia para ofrecerles refuerzo académico. Sin embargo, los resultados de estos programas no han sido satisfactorios e incluso han conllevado consecuencias negativas como la segregación y la estigmatización del alumnado que formaba parte de ellos. Es por esta razón que el presente programa pretende ofrecer una prevención del AET que garantiza la inclusión de todo el alumnado a partir de la participación de todos y todas. Para ello, se parte de la premisa de que, si el AET está influenciado por factores sociales y académicos, entonces es posible prevenir el AET incidiendo sobre dichos factores. Es decir, si el contexto y las redes de apoyo del o de la menor son adecuadas, se puede prevenir la desvinculación escolar.

En conclusión, el presente proyecto de innovación tiene el objetivo de reducir el AET en los institutos de enseñanza secundaria del distrito de Carabanchel. Para ello, presenta un enfoque a nivel de todo el centro, tal y como recomienda Goran (2017, pp. 75-92) lo que significa que fomenta una cultura de centro cooperativa y participativa en la que “todo el centro en su totalidad se ocupa de todo el alumnado en su totalidad” (Goran, 2017, pp. 75-92). Con ello, las intervenciones que se proponen benefician, no solamente al alumnado que presenta riesgo de AET, sino a todo el alumnado en su conjunto.

4. Objetivos

Objetivo general: Diseñar un plan de prevención del AET para los institutos del distrito de Carabanchel.

Objetivos específicos:

1. Objetivos estudiantes:

- Fomentar la motivación del alumnado hacia la educación.
- Facilitar el tránsito de primaria a secundaria.
- Favorecer un buen clima de convivencia en el centro educativo.
- Fomentar la implicación del alumnado en el centro educativo.

2. Objetivos profesorado:

- Fomentar que el profesorado tenga expectativas positivas hacia todo el alumnado y que las transmitan.
- Fomentar que el profesorado oriente su práctica profesional al aprendizaje del alumnado.
- Fomentar el empleo de metodologías activas por parte del profesorado.
- Fomentar la implicación del profesorado en el centro educativo.

3. Objetivos familias:

- Fomentar de la implicación familiar en el centro educativo.
- Fomentar la parentalidad positiva y la comunicación de las familias con sus hijos/as.
- Fomentar la implicación familiar en el proceso educativo de sus hijos/as.
- Ofrecer información a las familias sobre los recursos disponibles en el distrito.

5. Metodología

Este documento recoge una propuesta de prevención del abandono escolar temprano (AET) para los institutos del distrito de Carabanchel. Partiendo de la idea del absentismo escolar como indicador previo del AET (Amores y Ritaco, 2016), y teniendo en cuenta que Carabanchel fue el distrito con mayor cantidad de alumnado absentista de la Comunidad de Madrid el pasado año, la propuesta queda justificada.

Como ya se ha mencionado anteriormente, en la Comunidad de Madrid ya existe un programa de prevención y control del absentismo escolar que interviene a través de educadores/as y trabajadores/as sociales en el distrito de Carabanchel realizando una prevención terciaria. Por tanto, esto no excluye la importancia de la propuesta que se presenta en este documento, puesto que el objetivo de esta última está más encaminado a la prevención primaria del AET. De esta manera, se intervendrá desde los centros educativos sobre todo el alumnado para reducir los factores de riesgo y fomentar los factores de protección, pretendiendo así reducir la posibilidad de que el alumnado abandone los estudios de forma temprana. En conclusión, la presente propuesta no pretende anular ni competir con el programa de prevención y control del absentismo escolar, sino que pretende complementarlo.

La presente propuesta está constituida por catorce estrategias, que se desarrollan más específicamente en las actividades oportunas (para consultar las actividades, acudir al anexo 1). Además, estas estrategias se distribuyen en tres módulos: módulo de intervención con el profesorado, módulo de intervención con el alumnado y módulo de intervención con las familias (de nuevo, consultar anexo 1). Con esta estructura se pretende facilitar la comprensión del lector/a, de manera que resulte sencillo aplicar la propuesta entera o las partes de la misma que se consideren convenientes según las características de cada centro educativo.

La puesta en práctica del proyecto completo tendrá una duración de tres años. Sin embargo, el primer año aún no se iniciará la puesta en práctica de las estrategias, sino que se dedicará a la evaluación inicial de las necesidades concretas del centro educativo en el que se pretende realizar la intervención (tabla 6). Esa evaluación inicial se compartirá con el centro y se establecerá el diagnóstico. Posteriormente, se dejará un tiempo para la revisión de la literatura oportuna y finalmente se presentará el proyecto a todos los agentes educativos.

Tabla 6.

Temporalización del primer año previo a la puesta en práctica de las estrategias.

1^{er} año

Actividades	Septiembre		Octubre		Noviembre		Diciembre		Enero		Febrero		Marzo		Abril		Mayo		Junio	
Evaluación inicial	X	X	X	X																
Compartir con centro					X	X	X	X												
Diagnóstico							X	X	X	X	X	X								
Revisión de literatura							X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				
Presentación del proyecto																		X	X	

Fuente: Elaboración propia.

Tras ese primer año previo a la puesta en marcha del proyecto, se dedicarán dos años a la implantación de las catorce estrategias. Para hacerlo de manera progresiva, el primer año de implementación solamente se pondrán en práctica las ocho primeras estrategias (tabla 7) y el segundo año se introducirán todas ellas (tabla 8).

Tabla 7.

Temporalización de las estrategias durante el segundo año.

2^o año

Estrategias	Septiembre		Octubre		Noviembre		Diciembre		Enero		Febrero		Marzo		Abril		Mayo		Junio	
Estrategia 1	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
Estrategia 2			X	X	X	X	X		X	X										
Estrategia 3											X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Estrategia 4			X	X	X	X														
Estrategia 5		X					X													
Estrategia 6									X	X	X	X	X	X						
Estrategia 7									X	X	X	X	X	X						
Estrategia 8															X	X	X	X	X	X
Evaluación continua													1	X ₆				X ₃	X ₈	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8.

*Temporalización de las estrategias durante el tercer año.***3^{er} año**

Estrategias	Sept.	Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Abr.	May.	Jun.
Estrategia 1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Estrategia 2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Estrategia 3	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Estrategia 4		X	X	X	X					
Estrategia 5	X				X					
Estrategia 6						X	X	X	X	X
Estrategia 7						X	X	X	X	X
Estrategia 8								X	X	X
Estrategia 9		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Estrategia10						X				
Estrategia11									X	
Estrategia12		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Estrategia13	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Estrategia14						X	X	X		
Evaluación continua						X ₁₀	X ₉			X ₁₁
Evaluación final										X

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se indicará en qué consisten las catorce estrategias, cuáles son sus objetivos, quiénes son los responsables y en qué modulo o módulos se incluyen. En el anexo 1 cada actividad aparecerá en un solo módulo para evitar su repetición, sin embargo, algunas de ellas deberían estar incluidas en diferentes módulos a la vez, tal y como se especificará a continuación.

La estrategia 1 consiste en la creación de un programa de acogida al alumnado de nuevo ingreso en el centro escolar, especialmente el alumnado que ingresa en 1ºESO. Para ello, se plantean doce actividades para trabajar con el alumnado, aunque algunas de ellas también implican a las familias y al profesorado. Entre estas actividades destacan las actividades de presentación, comidas, actividades de cohesión grupal y gincana, entre otras. Con esta estrategia se pretende fomentar la motivación del alumnado a través del cuidado del cambio de etapa de primaria a secundaria y fomentar un buen clima de convivencia en el centro educativo. Además, la razón de implicar al profesorado y a las familias es intentar también fomentar la implicación de ambos en el centro educativo. Por tanto, la estrategia completa se dispone en el módulo de intervención con el alumnado, pero algunas de sus

actividades también se ubican en los otros dos módulos. Finalmente, las personas responsables de la estrategia serán los tutores y las tutoras de los grupos de 1ºESO debido a que, como ya se ha mencionado, las actividades irán dirigidas al alumnado que comienza en dichos grupos.

La estrategia 2 consiste en la formación del profesorado sobre su responsabilidad en el aprendizaje del alumnado y la importancia de las expectativas para promover el aprendizaje de todos y todas. Para ello, se proponen siete actividades o sesiones, que tendrán lugar en una hora de la que disponga el profesorado para formación. Las dos primeras sesiones están dedicadas a trabajar la responsabilidad del profesorado en el aprendizaje del alumnado, las tres siguientes se centran en la importancia de las expectativas positivas del profesorado y el aprendizaje de herramientas para transmitir dichas expectativas positivas, y las dos últimas sesiones se dedican a trabajar el concepto de éxito escolar para que no se entienda solamente como resultados académicos, sino también como el aprendizaje de habilidades y competencias necesarias para participar en la sociedad. En cuanto a la metodología, se emplearán técnicas como la del grupo nominal, la lluvia de ideas y el role-playing. Además, durante todas las sesiones se utilizará una metodología basada en la discusión transactiva, que consiste en la interacción constructivista entre los y las participantes en la que ellos/as mismos/as se hacen preguntas y respuestas, hacen críticas a las respuestas de los/las compañeros/as y piden retroalimentación (Berkowitz y Gibbs, 1983). Los objetivos de esta estrategia son fomentar que el profesorado tenga expectativas positivas hacia todo el alumnado y que aprendan a transmitir las para garantizar el aprendizaje de los y las menores, y fomentar que el profesorado oriente su práctica profesional al aprendizaje de los y las menores. Por tanto, esta estrategia se ubica en el módulo de intervención con el profesorado. Finalmente, la persona encargada de dirigir estas sesiones será el/la orientador/a del centro educativo, puesto que es el/la profesional que cuenta con los conocimientos, competencias y recursos necesarios para ello.

La estrategia 3 consiste en la introducción del hábito de compartir la práctica profesional entre el profesorado. Para ello, se propone realizar dos sesiones de formación en las que se explique la importancia del compartir la práctica profesoral, y se enseñen las herramientas de observación y devolución entre docentes para ponerlo en práctica. También

se facilitarán los horarios de todos y todas las docentes para que puedan entrar a las clases de los/las compañeros/as y realizar observaciones. Además, se propone una tercera actividad consistente en facilitar un tiempo antes de comenzar todas las sesiones de formación del profesorado para que los y las docentes puedan hacer esas devoluciones y compartir la experiencia. Con esta estrategia se pretende conseguir que el profesorado aprenda diferentes herramientas para enseñar y transmitir expectativas positivas, y que oriente su práctica profesional al aprendizaje del alumnado. Por tanto, esta estrategia se ubica en el módulo de intervención con el profesorado. La persona encargada de impulsar esta estrategia será nuevamente el/la orientador/a, pues se trata de una continuación de la estrategia anterior, que estaba dirigida por él/ella.

La estrategia 4 consiste en la formación al profesorado en la metodología del aprendizaje-servicio. Para ello, se dedicarán cuatro sesiones de cincuenta minutos cada una, y estarán impartidas por una profesional del ayuntamiento especialista en la metodología de aprendizaje-servicio. El objetivo de esta estrategia es fomentar que el profesorado dirija su práctica profesional al aprendizaje del alumnado y fomentar el empleo de metodologías activas para ello. Por tanto, esta estrategia se ubica en el módulo de intervención con el profesorado. El personal encargado de llevar a cabo estas sesiones de formación será una profesional del ayuntamiento especializada en aprendizaje-servicio, partiendo de la idea de que es posible que ninguna persona del centro educativo tenga formación en esta metodología. Además, la orientadora se encargará de la coordinación, pues es la persona que se pondrá en contacto con la profesional que llevará a cabo la formación.

La estrategia 5 se basa en la difusión de información sobre la metodología del aprendizaje-servicio y los proyectos de aprendizaje-servicio que van a ofrecerse desde las diferentes asignaturas. Para ello, se plantean tres sesiones de difusión de información, una dirigida a las familias, otra al alumnado y otra al profesorado. Con ello, se pretende conseguir que tanto las familias como el alumnado y el profesorado conozcan la metodología y puedan participar en el desarrollo de los proyectos. Por tanto, además del empleo de metodologías activas, también se fomenta la implicación de las familias y del alumnado en el centro educativo. Es por ello que esta estrategia se ubica en los tres módulos, tanto en el de profesorado, como en el alumnado y el de familias. La persona encargada de estas sesiones de

difusión será de nuevo la profesional del ayuntamiento encargada de la estrategia anterior, junto con la coordinación y apoyo del/la orientador/a del centro educativo.

La estrategia 6 consiste en la introducción de la metodología de aprendizaje-servicio en diferentes asignaturas. Se propone la realización de un proyecto de aprendizaje-servicio basado en la difusión de la existencia del centro de planificación familiar Madrid Salud y las funciones del mismo en las asignaturas de biología y geología y lengua castellana y literatura, y la realización de otro proyecto de aprendizaje-servicio basado en ofrecer apoyo en un centro público ocupacional para personas con diversidad funcional en la asignatura de valores éticos. Tal y como indica Tapia (2010), los proyectos de aprendizaje-servicio deben presentar tres etapas: una primera de diagnóstico de necesidades y planteamiento del proyecto, una segunda de ejecución del proyecto (fase de servicio) y una tercera de evaluación y cierre del proyecto (fase de aprendizaje). El objetivo de esta estrategia es fomentar el empleo de metodologías activas por parte del profesorado y así fomentar la motivación del alumnado hacia la educación. Por tanto, la presente estrategia se incluye en el módulo de intervención con el profesorado y en el de intervención con el alumnado. Los profesionales responsables serán los y las docentes de las asignaturas implicadas.

La estrategia 7 se basa en la introducción de un proyecto de aprendizaje-servicio en la asignatura de educación plástica y visual de 1ºESO para fomentar la participación de las familias en la escuela de familias del centro. Para llevarlo a cabo, se propone promover la difusión de la escuela de familias a través de la página web del instituto, el blog del centro, murales y pósters, dibujos, talleres y conferencias. Las fases del proyecto serán las mismas que las de todos los proyectos de aprendizaje-servicio, según las indicaciones de Tapia (2010). Con esta estrategia, además de fomentar el empleo de metodologías activas por parte del profesorado y fomentar la motivación del alumnado por la educación, también se pretende implicar a las familias y al alumnado en el centro educativo. Por tanto, la estrategia 7 está ubicada en los tres módulos, ya que pretende conseguir objetivos tanto del profesorado, como del alumnado y de las familias. El personal responsable de llevar a cabo la estrategia será el profesorado de la asignatura implicada, es decir, educación plástica y visual.

La estrategia 8 consiste en la introducción de sesiones de prevención del AET en la escuela de familias. Tras haber aumentado el número de familias implicadas a través de la estrategia anterior, se proponen seis sesiones de formación en la escuela de familias dedicadas a trabajar la prevención del AET de los hijos y las hijas. En ellas se empleará una metodología basada en la discusión transactiva (Berkowitz y Gibbs, 1983) y algunas técnicas como la lluvia de ideas, la técnica del grupo nominal y el role-playing. La primera sesión se dedica al autoconocimiento y el conocimiento de sus hijos/as, y la segunda sesión se centra en fomentar la reflexión sobre la importancia de la educación en la adquisición de las competencias necesarias para desenvolverse en la sociedad actual. Las siguientes tres sesiones están dedicadas a la reflexión acerca del papel de las familias en la prevención del AET y al aprendizaje de herramientas para prevenirlo, relacionadas con la parentalidad positiva y los estilos de comunicación. Finalmente, en la última sesión se ofrecen diferentes herramientas para ayudar a los hijos y las hijas en casa con los estudios. El objetivo de esta estrategia es fomentar la implicación de las familias en el centro educativo, fomentar la implicación familiar en el proceso educativo de sus hijos/as y fomentar la parentalidad positiva y la comunicación de las familias con sus hijos/as. Se trata, por tanto, de una estrategia perteneciente al módulo de intervención familiar. La persona responsable de llevar a cabo estas sesiones en la escuela de familias es el/la orientador/a, puesto que es la persona con la formación adecuada para incidir en aspectos de parentalidad y apoyo educativo en la familia.

La estrategia 9 es la introducción de asambleas en las que participen familias, alumnado y profesorado. Se celebrarán los martes después del horario de clases, y en ellas se hablará de aspectos relacionados con el centro escolar y la educación de los/las menores y se tomarán decisiones al respecto de forma conjunta y democrática. De esta forma, se pretende fomentar la implicación de las familias, el alumnado y el profesorado en el centro, buscando una educación democrática y colaborativa por parte de todos los agentes educativos. Por tanto, esta estrategia está ubicada en los tres módulos de intervención. El personal responsable de estas asambleas será todo el equipo directivo, junto con el/la orientador/a del centro educativo. La razón de que el equipo directivo se responsabilice de ello es que estas asambleas tienen una finalidad de organización y coordinación conjunta, por lo que el equipo directivo debe guiar y supervisar la toma de decisiones en aspectos de organización del centro. Por otra parte, el/la orientador/a también está implicado/a en la gestión de las

asambleas porque es la figura que representa el motor de cambio hacia una educación democrática y, además, puede resultar un punto de unión entre las familias y el centro.

La estrategia 10 consiste en la divulgación a las familias de los recursos disponibles en el distrito. Para ello, se llevarán a cabo unas jornadas por la tarde que consistirán en el establecimiento de mesas con profesionales o representantes de cada uno de los recursos. El alumnado y el profesorado se establecerán en las mesas con los representantes para ofrecerles ayuda. De esta forma, las familias podrán pasarse libremente a preguntar por las diferentes mesas y recoger información sobre los distintos recursos, tanto educativos como sociales y de ocio y tiempo libre. Como ya se ha mencionado, el objetivo de estas jornadas es ofrecer información a las familias sobre los recursos disponibles en el distrito, por lo que esta estrategia estará ubicada en el módulo de intervención con familias. La persona encargada de organizar estas jornadas es el/la PTSC, debido a que es el/la profesional que se encarga de las coordinaciones con los recursos externos y, por tanto, conoce todos ellos. Además, el alumnado y el profesorado ayudarán, como se ha mencionado, participando en la difusión de información de los diferentes recursos.

La estrategia 11 consiste en la celebración de una semana cultural en la que participe tanto alumnado, como profesorado y familias. Se celebrará la primera semana de mayo en horario de tarde para que puedan asistir las familias. Para ello, se proponen cuatro sesiones, una para cada día de la semana excepto el viernes, por considerarse más complicado que asistan las familias el viernes por la tarde. La primera actividad que se propone es una merienda cultural, la segunda una gincana cultural, la tercera juegos culturales y la cuarta un concierto cultural. Todas estas actividades se realizarán a partir de la participación de todos los agentes educativos, de forma que el día de la merienda todo el mundo deberá llevar alguna comida típica de su país de origen, el día de los juegos algún juego típico, y de esta forma participar en todas las sesiones. Con esto se pretenden conseguir diferentes objetivos: fomentar la implicación de alumnado, familias y profesorado en el centro educativo; fomentar el buen clima de convivencia en el centro educativo y fomentar la motivación del alumnado hacia la educación. Por tanto, esta estrategia se engloba en los tres módulos de intervención. Por último, las personas responsables son el/la orientador/a y el/la PTSC, puesto que se trata

una actividad propia del departamento de orientación y que busca fomentar la participación de todos los agentes educativos y la creación de una escuela democrática e inclusiva.

La estrategia 12 es la gestión de patios inclusivos y participativos. Para ello, se organizarán diferentes deportes durante el horario del recreo en los que participará tanto alumnado como profesorado. Se formarán equipos y ligas o competiciones, de forma que los recreos estén organizados y todo el alumnado y el profesorado participe en las actividades. El objetivo de esta estrategia es fomentar la motivación del alumnado hacia la educación, fomentar la implicación tanto del alumnado como del profesorado en el centro educativo y fomentar un buen clima de convivencia en el centro educativo. Así, podrá perseguirse la creación de una comunidad educativa democrática e inclusiva. Puesto que engloba a profesorado y alumnado, esta estrategia se ubica en los dos módulos dedicados a la intervención con dichos colectivos. Los responsables de gestionar esta estrategia son los profesores y las profesoras de educación física, pues son las personas con la formación necesaria para gestionar equipos y ligas deportivas.

La estrategia 13 consiste en la creación de un programa de apoyo con los deberes por las tardes para el alumnado que no pueda recibir ayuda en casa. Para ello, se tendrá que valorar la situación familiar y si realmente se está ofreciendo un apoyo al menor en el hogar. Para el desarrollo del programa, se contará con la participación de la plataforma social Pan Bendito, que aportará el personal necesario para ofrecer el apoyo por las tardes. El objetivo de esta estrategia es fomentar la motivación del alumnado hacia la educación, puesto que se le ayudará a mejorar su rendimiento académico. Por tanto, la estrategia pertenece al módulo de intervención con el alumnado. El/la PTSC será la persona encargada de gestionar la coordinación con dicha entidad externa y la valoración de las situaciones individuales, debido a que es el/la profesional capacitado para realizar este tipo de valoraciones y gestionar este tipo de ayudas.

La estrategia 14 se basa en el trabajo del proyecto de vida de los y las menores, así como la transmisión de la importancia de la educación en el PAT. Por tanto, se proponen ocho actividades para desarrollar en ocho sesiones de tutoría durante el segundo trimestre. En las cuatro primeras sesiones se trabajará el autoconocimiento, en las dos siguientes la toma de

decisiones, en la penúltima la creación del proyecto de vida y en la última se reflexionará acerca de la importancia de la educación para conseguir el proyecto de vida. Para realizar dichas actividades se empleará la metodología de la discusión transactiva (Berkowitz y Gibbs, 1983) y el uso de técnicas como la visualización de vídeos y realización de la línea de vida, entre otras. El objetivo que pretende conseguirse con esta estrategia es el fomento de la motivación del alumnado hacia la educación, por lo que se ubica en el módulo de intervención con el alumnado. Los responsables de esta estrategia serán los tutores y las tutoras, puesto que son los que se encargan de las horas de tutoría del grupo asignado.

6. Evaluación

La primera evaluación realizada ha sido la inicial, que se recoge en el apartado 2.2 de diagnóstico inicial, y que está basada en el análisis del informe 2015-2016 del programa de prevención y control del absentismo escolar (dirección general de familia, infancia, educación y juventud, 2016) y en la conferencia y la entrevista abierta a uno de los educadores del programa de prevención y control del absentismo escolar destinado en Carabanchel.

También se recomienda realizar una evaluación inicial a nivel de centro antes de la aplicación del programa. Para ello, una propuesta podría ser el análisis del registro de faltas en el programa RAÍCES para conocer el número de alumnado absentista. Además, se recomienda realizar grupos de discusión con el alumnado acerca de su interés por la escuela, entrevistas abiertas con el profesorado para conocer la responsabilidad que sienten respecto a la asistencia regular del alumnado a clase y entrevistas semiestructuradas con familias del alumnado del centro para conocer la importancia que otorgan a la educación de sus hijos e hijas.

Durante la implementación del proyecto, se llevará a cabo una evaluación continua de algunas actividades, por resultar especialmente relevantes para la valoración del funcionamiento del proyecto. A continuación, se concretará cómo se realizará dicha evaluación continua.

En primer lugar, la estrategia 3 se evaluará a finales de mayo del primer año de implementación del proyecto. Para ello, se llevarán a cabo observaciones sistemáticas en el aula y se realizarán de algunas entrevistas semiestructuradas a docentes con el objetivo de comprobar si el hecho de compartir la práctica profesional entre ellos y ellas está fomentando su implicación en el centro educativo y especialmente en el aprendizaje del alumnado. De la misma forma, las observaciones en aula permitirán también comprobar si el profesorado emplea nuevas metodologías activas y si transmiten expectativas positivas hacia todo el alumnado. Por tanto, a pesar de que la estrategia 3 no implique todos los objetivos especificados para el profesorado, la evaluación de la misma a través de las técnicas de observación y entrevistas permitirá comprobar si se están cumpliendo todos los objetivos planteados para el profesorado en el proyecto.

En segundo lugar, se realizará una evaluación continua de la estrategia 6 en marzo del primer año de implementación del proyecto con el objetivo de comprobar si la metodología de aprendizaje-servicio está fomentando la motivación del alumnado por los estudios. Para ello, se realizarán grupos de discusión entre el alumnado de diferentes grupos y asignaturas.

En tercer lugar, se evaluará la estrategia 8 en junio del primer año de implementación del proyecto para comprobar si se está consiguiendo el objetivo de implicar a las familias en el centro educativo. Para ello, se realizará un registro del número de familias que asisten a la escuela de familias. Además, se realizará un grupo de discusión para evaluar si están cumpliéndose los otros objetivos para familias tales como el fomento de la implicación familiar en el proceso educativo de sus hijos/as y el fomento de la parentalidad positiva y la comunicación familiar.

En cuarto lugar, se evaluará la estrategia 9 en febrero del segundo año de implementación del proyecto. La evaluación continua de esta estrategia se llevará a cabo a través de cuestionarios en los que se preguntará sobre los beneficios que están reportando las asambleas en la convivencia escolar y la motivación del alumnado por la educación, así como en la implicación de las familias y del profesorado. De esta forma, la evaluación de esta actividad permite evaluar si se están alcanzando objetivos de todos los agentes: familia, profesorado y alumnado.

En cuarto lugar, en enero del segundo año de implementación del proyecto se evaluará la estrategia 10 a través de la observación sistemática durante el desarrollo de la estrategia, para comprobar si el alumnado y las familias se implican y participan en la actividad. De esta forma, además de comprobar si se cumple el objetivo de la actividad, que es ofrecer información a las familias sobre los recursos del distrito, también se evaluará la implicación de todos los agentes en el centro educativo.

Finalmente, se evaluará la estrategia 11 en mayo del segundo año de implementación del proyecto. La evaluación de esta estrategia permitirá también comprobar si la propuesta está consiguiendo de forma adecuada fomentar la implicación de familias, alumnado y profesorado. Para ello, se llevará a cabo una observación sistemática durante las diferentes actividades y se pasará un cuestionario de satisfacción que se entregará a familias, alumnado y profesorado.

El propósito de la evaluación continua indicada no es evaluar las actividades concretas, sino evaluar cómo está desarrollándose la propuesta. Es por ello que no se propone una evaluación de todas las estrategias, sino solamente de aquellas que permitan evaluar globalmente el desarrollo del proyecto. En las ocasiones en esta evaluación continua indique la necesidad de alguna posible mejora, la propuesta se modificará convenientemente.

Además de la evaluación procesual, al finalizar los tres años se realizará una evaluación final que permita contrastar los resultados con los de la evaluación inicial y así comprobar la efectividad del proyecto de innovación. Se realizará, por tanto, un análisis del registro de faltas en el programa RAÍCES para comprobar si se ha reducido el porcentaje de alumnado absentista. Además, se llevarán a cabo grupos de discusión con el alumnado acerca de su interés por la escuela, entrevistas abiertas con el profesorado para conocer la responsabilidad que sienten respecto a la asistencia regular del alumnado a clase y entrevistas semiestructuradas con familias del alumnado del centro para conocer la importancia que otorgan a la educación de sus hijos e hijas. Dicha evaluación final se realizará al finalizar la implementación del proyecto (tercer año), de manera que pueda evaluarse si se han cumplido los objetivos planteados para familias, profesorado y alumnado.

7. Institucionalización

Las actividades planteadas se mantendrán en la rutina escolar, de manera que no se trate solamente de dos años sino de algo estable a lo largo del tiempo. Es decir, se pretenderá que el fomento de la implicación del profesorado, las familias y el alumnado se normalice y pase a entenderse el proceso de aprendizaje como un proceso activo, en el que todos los agentes educativos participen y comprendan su importancia. Por tanto, todas estas ideas deberán pasar a formar parte de la cultura de centro. Para conseguir esto, se incluirán las diferentes estrategias en los documentos institucionales del centro.

En primer lugar, el programa de acogida al alumnado de nuevo ingreso (estrategia 1) se introducirá en el proyecto educativo del centro (PEC) con el objetivo de que se institucionalice como una práctica habitual en el centro. De igual forma, también se introducirá en el PEC la gestión de patios inclusivos (estrategia 12) y el programa de apoyo con los deberes por las tardes (estrategia 13).

En segundo lugar, el empleo de la metodología basada en aprendizaje-servicio (estrategia 6) también se introducirá en el PEC. Sin embargo, seguirán llevándose a cabo las formaciones en dicha metodología (estrategia 4) y difusión de información (estrategia 5) para que sirvan de recordatorio y para el profesorado de nuevo ingreso. De la misma forma, también seguirán realizándose las formaciones al profesorado sobre expectativas y responsabilidad (estrategia 2). Además de estas formaciones, el PEC también recogerá la cultura de centro basada en la colaboración y la propuesta de que el profesorado comparta su práctica profesional (estrategia 3).

En tercer lugar, también se recogerán en el PEC las diferentes intervenciones con la familia, desde el proyecto de aprendizaje-servicio para fomentar la participación de las personas en la escuela de familias (estrategia 7) hasta las sesiones de prevención del AET en la escuela de familias (estrategia 8) y la actividad de divulgación de recursos (estrategia 10).

En cuarto lugar, se introducirán también en el PEC las estrategias que pretenden fomentar la implicación de todos los agentes educativos en busca de una educación

democrática y participativa. Por tanto, dicho documento recogerá también la realización de la semana cultural (estrategia 11) y la celebración de asambleas (estrategia 9).

Por último, el trabajo durante las horas de tutoría del proyecto de vida del alumnado y la importancia de la educación para dicho proyecto se recogerá en el plan de acción tutorial (PAT).

8. Conclusiones

El presente trabajo se trata, en definitiva, de una propuesta de prevención del abandono escolar temprano (AET) para los institutos de educación secundaria del distrito de Carabanchel. Como ya se ha indicado a lo largo del documento, la propuesta está completamente justificada desde las funciones de la orientación y desde la alta incidencia de absentismo escolar en el distrito mencionado.

Partiendo de la literatura científica revisada, se concluye la importancia de la educación para el desarrollo positivo de las personas y de la sociedad, así como la idoneidad de la incidencia sobre los factores de riesgo y de protección para fomentar la permanencia del alumnado en el sistema educativo. Desde este paradigma, la actual propuesta pretende promover los factores de protección que, desde un paradigma inclusivo, puedan contrarrestar la incidencia de los factores de riesgo, con el objetivo final de reducir el AET.

Como cualquier otro proyecto educativo, por supuesto la presente propuesta tendrá limitaciones, algunas de las cuales se explicarán a continuación.

Teniendo en cuenta que la propuesta no se ubica solamente en un centro educativo, el análisis del contexto y el diagnóstico ha tenido que realizarse a nivel macro, debido a la ausencia de análisis de los documentos institucionales, el profesorado, el equipo directivo y el resto de aspectos que son únicos del centro educativo. Esto, por tanto, puede suponer una limitación, puesto que cada centro educativo debe dedicar un tiempo (que se ha tenido en cuenta en la temporalización) para realizar una evaluación contextualizada en su centro de forma previa a la implantación del proyecto. Sin embargo, esto también puede suponer una

gran ventaja, debido a que la aplicación de la propuesta en todos los institutos de educación secundaria pretende conseguir reducir el AET en todo el distrito.

Otra posible limitación del proyecto presentado es el hecho de que solo se trata de una propuesta de intervención primaria, quedando fuera algunos casos de alumnado que ya presenten problemática previa al AET. Ante esta problemática, se tiene en cuenta la presencia del programa de prevención y control del absentismo escolar en el distrito de Carabanchel, que se encarga de incidir sobre el alumnado que ya presenta absentismo.

Por tanto, teniendo en cuenta las debilidades mencionadas, una propuesta de mejora del proyecto podría ser la introducción de estrategias enfocadas a la intervención con el alumnado que, a pesar de la incidencia de la prevención primaria que ofrece la propuesta, presenta absentismo o ausencia de motivación hacia la educación. Otra posibilidad podría ser la coordinación con otros programas que trabajasen esta problemática, como el mencionado programa de prevención y control del absentismo escolar desarrollado por la Comunidad de Madrid y el Ayuntamiento de Madrid.

Finalmente, retomando una de las ideas mencionadas en el diagnóstico inicial, otra posible mejora podría ser la introducción de alguna estrategia enfocada a la formación del profesorado para el empleo de diferentes consecuencias alternativas a la expulsión, de manera que se evite el absentismo enmascarado tras las expulsiones de larga duración y, con ello, el desenganche del sistema educativo.

En conclusión, a pesar de las mencionadas limitaciones y posibles mejoras, se espera que la propuesta de prevención del AET presente buenos resultados en los institutos de educación secundaria del distrito de Carabanchel.

9. Referencias

- Álvarez, L. y Martínez-González, R. A. (2016). Cooperación entre las familias y los centros escolares como medida preventiva del fracaso y del riesgo de abandono escolar en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 175-192.
- Álvarez, L. y Martínez-González, R. A. (2017). Percepción docente de la adaptación escolar del alumnado en riesgo de abandono. *Temas de Educación*, 23(2), 210-232.
- Amores, F. J. y Ritacco, M. (2016). Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en secundaria. Percepciones del profesorado implicado en programas extraordinarios de prevención del fracaso escolar. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 34(1), 137-160. <https://doi.org/10.14201/et2016341137160>
- Anyanwu, K. (2016). *Truancy prevention program for minority students*. Tesis doctoral. California State University. Northridge.
- Arastimuño, A. (2015). El fracaso escolar, ¿Fracaso de quién? La modificación del concepto de fracaso. *Revista Latinoamericana Educación Inclusiva*, 9(1), 111-126.
- Auwarker, A. E. y Aruguete, M. S. (2008). Effects of student gender and socioeconomic status on teacher perceptions. *The Journal of Educational Research*, 101(4), 242-246. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.4.243-246>
- Berkowitz, M. W. y Gibbs, J. C. (1983). Measuring the developmental features of moral discussion. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29(4), 399-410.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- Bolívar, A. y López Calvo, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 51-78.

- Bonal, X. (2015). *Equitat i resultats educatius a Catalunya. Una mirada a partir de PISA 2012*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Curran, M. (2017). *¿Qué lleva a los jóvenes a dejar los estudios? Explorando los procesos de (des)vinculación escolar desde una perspectiva de clase y de género*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- Díez, E. (2014). Una amenaza para la escuela pública: Laicidad, privatización y segregación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(3), 105-117.
- Díez Arcos, M. P. (2017). Módulo I. Conceptualización, situación actual y repercusión del abandono. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (Ed.), *Prevención, intervención y compensación del abandono educativo temprano* (pp. 11-74). Madrid: MECD.
- Dirección general de familia, infancia, educación y juventud. (2016). *Informe 2015-2016 del programa de prevención y control del absentismo escolar*. Madrid: Equidad, derechos sociales y empleo.
- Dunne, M. y Gazeley, L. (2008). Teachers, social class and underachievement. *British Journal of Sociology of Education*, 29(5), 451-463. <https://doi.org/10.1080/01425690802263627>
- Ecker-Lyster, M. y Niileksela, C. (2016). Keeping students on track to graduate: A synthesis of school dropout trends, prevention, and intervention initiatives. *The Journal of At-Risk Issues*, 19(2), 24-31.
- Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *School failure and dropouts in Spain*. Madrid: La caixa.

- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar ¿Programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, Número extraordinario, 174-193. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-211>
- España. Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. Boletín Oficial del Estado, 21 de febrero de 1996, núm. 45, pp. 1 a 32.
- Eurydice. y Cedefop. (2014). *Tackling early leaving from education and training in Europe: Strategies, policies and measures*. Luxemburgo: European Union Publications.
- Fonseca, J. y Maiztegui-Oñate, C. (2017). Elementos facilitadores y barreras para la participación en proyectos comunitarios: Un estudio de caso con población adolescente. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (29), 157-170.
- Frostand, P., Pijl, S. J. y Mjaavatn, P. E. (2015). Losing all interest in school: Social participation as a predictor of the intention to leave upper secondary school early. *Scandinavian Journal of Education Research*, 59(1), 110-122. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904420>
- González, S., García, M. P., Ruíz, F. y Muñoz, J. M. (2015). Factores de riesgo del abandono escolar desde la perspectiva del profesorado de educación secundaria obligatoria en Andalucía (España). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 226-245.
- González González, M. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: Algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 10-22.

González González, M. (2013). Absentismo escolar: Posibles respuestas desde el centro educativo. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 5-27.

Goran, P. (2017). Módulo II. Modelos de intervención atendiendo a los factores del abandono. Abandono educativo temprano: un camino para el cambio En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (Ed.), *Prevención, intervención y compensación del abandono educativo temprano* (pp. 75-92). Madrid: MECD.

Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. y Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13-32.

Instituto Nacional de Estadística. (2018). *Abandono temprano de la educación-formación*.

Recuperado de

http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925480602&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m3=1259924822888

Leiva, J. J. (2017). La interculturalidad como respuesta preventiva del fracaso escolar en contextos de riesgo. *Anduli: Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, (16), 19-33. <https://doi.org/10.12795/anduli.2017.i16.02>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921.

Martín, J. C., Alemán, J., Marchena, R. y Santana, R. (2015). Educación parental y competencias parentales para prevenir el abandono escolar temprano. *Bordón. Revista de pedagogía*, 67(4), 73-92. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67402>

Martínez, M. L., Rayón, L. y Torrego, J. C. (2017). Las familias ante el abandono escolar. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(2), 59-78.

- Mena, L., Enguita, M. y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: Procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de educación*, Número extraordinario, 119-145.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). *Prevención, intervención y compensación del abandono educativo temprano*. Madrid: MECD.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2018). *El abandono escolar temprano baja al 18,2%, la cifra más baja de la historia de España*. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2017/07/2017027-abandono.html>
- Miñaca, M. I. y Hervás, M. (2017). Intervenciones dirigidas a la prevención del fracaso y el abandono escolar: Un estudio de revisión. *Revista Española de Educación Comparada*, (21), 203-220.
- Monarca, H. y Rappoport, S. (2017). La experiencia de éxito académico como oportunidad para salir de situaciones de fracasos reiterados. *Debates & Prácticas en Educación*, 2(1), 23-35.
- Morales-Sánchez, L., Ruiz, P., Merchán, A. y Guil, R. (2018). Programa emocional en alumnado de segundo de E.S.O. con déficit en sus logros académicos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 99-107.
- Morentín, J. y Ballesteros, B. (2018). Desde fuera de la escuela: Una reflexión en torno al aprendizaje a partir de trayectorias de abandono escolar prematuro. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 5-20. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.001>
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2012). El proceso de cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 27-42.

Ochoa Cervantes, A., Pérez Galván, L. M. y Salinas, J. J. (2018). El aprendizaje-servicio (APS) como práctica expansiva y transformadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(1), 15-34.

Portal web del Ayuntamiento de Madrid. *Distrito 11 Carabanchel*. Recuperado de <https://www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/El-Ayuntamiento/Estadistica/Distritos-en-cifras/Distritos-en-cifras-Informacion-de-Barrios-/?vgnextfmt=detNavegacion&vgnextoid=0e9bcc2419cdd410VgnVCM2000000c205a0aRCRD&vgnnextchannel=27002d05cb71b310VgnVCM1000000b205a0aRCRD>

Ramírez, S., García, A. y Sánchez, C. A. (2018). *El éxito escolar. ¿Cómo pueden contribuir las familias del alumnado?* Madrid: CEAPA.

Rappoport, S. (2017). *El desarrollo de sistemas de apoyo inclusivos: Un estudio de casos múltiple*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. España.

Roca Cobo, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de educación*, Número extraordinario, 31-62.

Romero, E. y Hernández, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: Una investigación cualitativa. *Educación XXI*, 22(1), 263-293. <https://doi.org/10.5944/educXX1.21351>

Sahin, S., Arseven, Z. y Kiliç, A. (2016). Causes of student absenteeism and school dropouts. *International Journal of Instruction*, 9(1), 195-210.

Sánchez Blanco, Y. N. (2017). Módulo II. Modelos de intervención atendiendo a los factores del abandono. Modelos de intervención educativa. Intervención educativa desde la perspectiva del alumno. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (Ed.),

Prevención, intervención y compensación del abandono educativo temprano (pp. 115-148). Madrid: MECD.

Sánchez Fernández, S. (2017). Módulo II. Modelos de intervención atendiendo a los factores del abandono. Factores del Abandono Escolar Prematuro. Propuesta desde un estudio en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Ceuta y Melilla. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (Ed.), *Prevención, intervención y compensación del abandono educativo temprano* (pp. 93-114). Madrid: MECD.

Santana-Hernández, R., Marchena-Gómez, R., Martín-Quintana, J. C. y Alemán-Falcón, J. A. (2018). Abandono escolar y formación docente: Interpretaciones del profesorado de educación secundaria. *Aula Abierta*, 47(3), 365-372.

Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del “aprendizaje-servicio”: Una perspectiva latinoamericana. *Revista científica TzhoCoen*, 3(5), 23-44.

Tarabini, A. (2018). *La escuela no es para ti. El rol de los centros educativos en el abandono escolar*. Barcelona: Octaedro.

Tarabini, A., Curran, M., Montes, A. y Parcerisa, L. (2015). El rol de los centros educativos en la prevención del abandono escolar: Una aproximación desde la perspectiva micropolítica. *Educação, Sociedade e Culturas*, 45(1), 121-141.

Tarabini, A. y Montes, A. (2015). La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: La LOMCE contra las evidencias internacionales. *Avances en supervisión educativa*, (23). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i23.20>

Viñao, A. (2016). La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013: ¿una reforma más? *Historia y Memoria de la Educación*, (3), 137-170. <https://doi.org/10.5944/hme.3.2016.14811>

Wang, H., Chu, J., Loyalka, P., Xin, T., Shin, Y., Qu, Q.,...Yang, C. (2016). Can social-emotional learning reduce school dropout in developing countries? *Journal of Policy Analysis and Management*, 35(4), 818-847. <https://doi.org/10.1002/pam.21915>

Wilkins, J. y Bost, L. (2016). Dropout prevention in middle and high schools: From research to practice. *Intervention in School and Clinic*, 51(5), 267-275.

Anexo 1: Propuesta de intervención**MÓDULO DE INTERVENCIÓN CON EL PROFESORADO**

	Estrategia 2: Formación continua del profesorado sobre expectativas y responsabilidad en el aprendizaje del alumnado.
Descripción de actividad	Se realizarán sesiones de formación del profesorado en las que se utilizará una metodología basada en la discusión transactiva, que consiste en la interacción constructivista entre los/las participantes (Berkowitz y Gibbs, 1983). El objetivo de la formación será que el profesorado sea consciente de la responsabilidad que tienen en la consecución del aprendizaje de los menores. También se reflexionará sobre cómo asegurar el aprendizaje de todos/as, haciendo hincapié en la importancia de la creación de expectativas positivas hacia todo el alumnado y las estrategias de transmisión de las mismas a los/las menores. Finalmente, también se reflexionará sobre el concepto de éxito, con el objetivo de que compartan un concepto de éxito que no se limite solamente a los resultados académicos.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar que el profesorado tenga expectativas positivas hacia todo el alumnado y que las transmitan. - Fomentar que el profesorado oriente su práctica profesional al aprendizaje del alumnado.
Destinatarios	Profesorado del centro educativo.
Responsables	Orientador/a.
Distribución temporal	Una sesión cada quince días, en la hora de la que dispone el profesorado destinada a formación y planificación.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	El recurso espacial necesario será la sala de profesores/as. En cuanto a los recursos materiales, se requerirán sillas, mesas, tarjetas verdes y rojas, tarjetas blancas, papelógrafos, bolígrafos, cámara de vídeo y ordenador o proyector con altavoces. Los recursos económicos, por tanto, serán mínimos, debido a que se emplearán espacios y materiales de los que ya dispone el centro escolar.

	Actividad 2.1.: Responsabilidad del profesorado en el aprendizaje del alumnado I.
Descripción de actividad	<p>Introducción: se hará una ronda de nombres de presentación y comentarios que quieran realizarse antes de comenzar. A continuación se explicará que la sesión tratará sobre la responsabilidad del profesorado en el aprendizaje del alumnado.</p> <p>Desarrollo: Se empleará la técnica del grupo nominal. Para ello, se repartirán dos o tres tarjetas verdes y dos o tres tarjetas rojas a cada docente y se les pedirá que escriban situaciones en las que creen que tienen una alta responsabilidad en el aprendizaje del alumnado (en las tarjetas verdes) y situaciones en las que consideran que su responsabilidad en el aprendizaje del alumnado es baja (en las tarjetas rojas). A continuación, uno a uno irán diciendo en voz alta lo que han escrito y se irá haciendo discusión sobre cada una de las cosas mencionadas. De esta manera, serán ellos/as mismos/as quienes irán concluyendo las responsabilidades que presentan como docentes en el proceso de aprendizaje.</p> <p>Conclusión: La sesión concluirá con un breve resumen de las conclusiones a las que se ha llegado a partir de la técnica del grupo nominal y el debate surgido.</p>
Destinatarios	Profesorado.
Responsables	Orientador/a.
Distribución temporal	Primera quincena de octubre.
Duración	50 minutos.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	El recurso espacial será una sala lo suficientemente grande para que quepa todo el profesorado. Los recursos materiales necesarios serán sillas, mesas, tarjetas verdes y rojas, y bolígrafos. Los recursos económicos por tanto serán mínimos.

	Actividad 2.2.: Responsabilidad del profesorado en el aprendizaje del alumnado II.
Descripción de actividad	<p>Introducción: La sesión comenzará con un breve resumen de la sesión anterior y las conclusiones a las que se llegaron. A continuación se explicará que en esta sesión se continuará con el aspecto de la responsabilidad del profesorado en el proceso de aprendizaje.</p> <p>Desarrollo: Se leerán en voz alta cuatro casos de alumnos/as conflictivos y con malos resultados de aprendizaje. En todos los casos se especificarán las características contextuales (familia, amigos/as, situación socioeconómica, etc.). Ante cada uno de los casos, se deberá debatir cuál será la responsabilidad del o de la docente en el aprendizaje del alumno/a. A continuación se realizará una lluvia de ideas (que se escribirá en un papelógrafo) sobre las posibles actuaciones o intervenciones del docente ante esta situación para garantizar el aprendizaje del o de la menor. Finalmente, se reflexionará y se realizará un debate grupal sobre la importancia de las intervenciones integrales, que engloben aspectos académicos pero también afectivos.</p> <p>Conclusión: la sesión terminará exponiendo las conclusiones a las que se ha llegado a partir del trabajo de los casos. Así, se hará un resumen de los aprendizajes de la sesión.</p>
Destinatarios	Profesorado.
Responsables	Orientador/a.
Distribución temporal	Segunda quincena de octubre.
Duración	50 minutos.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	El recurso espacial será la sala de profesores/as. Los recursos materiales necesarios serán sillas, mesas, papelógrafo y bolígrafos. Los recursos económicos por tanto serán mínimos.

Actividad 2.3.: Las expectativas del profesorado I.	
Descripción de actividad	<p>Introducción: La sesión comenzará con un breve resumen de la sesión anterior y las conclusiones a las que se llegaron. A continuación se explicará que esta sesión estará dedicada a trabajar sobre la importancia de las expectativas del profesorado acerca del alumnado.</p> <p>Desarrollo: Se preguntará qué son las expectativas y se hará una lluvia de ideas (que se escribirá en el papelógrafo), seguida de un debate y conclusión. Tras aclarar el concepto, se leerán cuatro casos de alumnos/as que presentan bajos resultados académicos o presentan desmotivación por la escuela. Se repartirá a cada docente una tarjeta verde y una roja, y tras la lectura de cada caso se les pedirá que levanten la tarjeta verde si creen que tendrían expectativas positivas hacia ese alumnado o la roja si creen que serían negativas. Se realizaría un debate grupal sobre las expectativas positivas y negativas, y a continuación se leerá la historia de cada alumno/a. Tras conocer las vivencias negativas por las que ha tenido que pasar el alumnado, se les vuelve a preguntar cuáles serían sus expectativas ante ese caso y se vuelve a abrir debate. Con ello se pretende hacer reflexionar al profesorado sobre la influencia del contexto en el aprendizaje del alumnado, de manera que en la mayoría de las ocasiones la desmotivación tiene un motivo y se puede trabajar para fomentarla.</p> <p>Conclusión: la sesión terminará exponiendo los aprendizajes alcanzados y las conclusiones a las que se ha llegado.</p>
Destinatarios	Profesorado.
Responsables	Orientadora.
Distribución temporal	Primera quincena de noviembre.
Duración	50 minutos.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	El recurso espacial será la sala de profesores/as. Los recursos materiales necesarios serán sillas, mesas, papelógrafo y bolígrafos. Los recursos económicos por tanto serán mínimos.

Actividad 2.4.: Las expectativas del profesorado II.	
Descripción de actividad	<p>Introducción: La sesión comenzará con un breve resumen de la sesión anterior y las conclusiones a las que se llegaron. A continuación se explicará que en esta sesión se continuará trabajando sobre las expectativas del profesorado.</p> <p>Desarrollo: Se empleará la técnica del grupo nominal, de forma que cada persona tendrá dos o tres tarjetas y deberá escribir en cada una de ellas un comportamiento que crea que puede reflejar bajas expectativas hacia un alumno/a. Después, cada persona leerá sus tarjetas y explicará por qué ha escrito eso. A continuación, cada persona debe tirar las tarjetas al suelo una a una diciendo cuál sería el comportamiento opuesto que indicaría expectativas positivas. Finalmente, se realizará una lluvia de ideas sobre las ventajas de las expectativas positivas.</p> <p>Conclusión: la sesión terminará exponiendo las conclusiones a las que se ha llegado a partir de la dinámica del grupo nominal y la lluvia de ideas. Así, se hará un resumen de los aprendizajes de la sesión.</p>
Destinatarios	Profesorado.
Responsables	Orientador/a.
Distribución temporal	Segunda quincena de noviembre.
Duración	50 minutos.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	El recurso espacial será una sala lo suficientemente grande para que quepa todo el profesorado. Los recursos materiales necesarios serán sillas, mesas, tarjetas, papelógrafo y bolígrafos. Los recursos económicos por tanto serán mínimos.

Actividad 2.5.: Las expectativas del profesorado III.	
Descripción de actividad	<p>Introducción: La sesión comenzará con un breve resumen de la sesión anterior y las conclusiones a las que se llegaron. A continuación se explicará que en esta sesión se continuará trabajando sobre las expectativas del profesorado.</p> <p>Desarrollo: El profesorado se dividirá en dos grupos. Cada grupo deberá llevar a cabo un role-playing del funcionamiento de una clase, en el que algunas personas tendrán el papel de profesores/as y otras de alumnos/as. Un grupo debe representar cómo el/la docente manifiesta expectativas negativas hacia algunos/as alumnos/as a través de las conductas (verbales y no verbales) que se mencionaron la sesión anterior durante la técnica del grupo nominal. El otro grupo debe representar la manifestación de expectativas positivas. Además de la representación del o de la docente, también deben representar cómo el alumnado reaccionará ante estas conductas y cómo se comportará en respuesta. Posteriormente, cuando ya hayan finalizado el role-playing, se les explicará lo que es el efecto Pigmalión y se debatirá por qué ha aparecido o no en la representación que han hecho.</p> <p>Conclusión: la sesión terminará exponiendo las conclusiones a las que se ha llegado a partir del role-playing y el debate final. Así, se hará un resumen de los aprendizajes de la sesión.</p>
Destinatarios	Profesorado.
Responsables	Orientador/a.
Distribución temporal	Primera quincena de diciembre.
Duración	50 minutos.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	El recurso espacial será una sala lo suficientemente grande para que quepa todo el profesorado. Los recursos materiales necesarios serán sillas, mesas y, si es posible, una cámara de vídeo para grabar el role-playing y que puedan visualizarlo posteriormente. Los recursos económicos por tanto serán mínimos.

Actividad 2.6.: Concepto de éxito I.	
Descripción de actividad	<p>Introducción: La sesión comenzará con un breve resumen de las conclusiones de las sesiones anteriores. A continuación se adelantará que en esta sesión se va a trabajar el concepto de éxito.</p> <p>Desarrollo: En primer lugar, se realizará una lluvia de ideas sobre lo que el profesorado considera que es el éxito. El/la dinamizador/a irá apuntando la lluvia de ideas en un papelógrafo pero agrupando las ideas según pertenezcan a uno de los siguientes bloques: éxito académico, éxito económico, éxito de crecimiento personal. Cuando finalice la lluvia de ideas, se explicará a los y las participantes la razón de dividirlo en tres bloques y con qué se corresponde cada uno de ellos. Tras esto, se abrirá un debate sobre qué es más importante en el éxito de su alumnado y se concluirá que el éxito académico en realidad engloba las tres columnas. Finalmente, se leerán en voz alta tres casos de tres alumnos/as que han conseguido éxito en una de las tres columnas mencionadas, y se realizará un debate sobre qué persona creen que será más feliz.</p> <p>Conclusión: la sesión terminará exponiendo la conclusión de que el éxito académico no es solamente resultados académicos, sino también mucho más, englobando por tanto cosas de las tres columnas mencionadas. Además, se concluirá que las tres columnas son importantes, no debiendo primar una por encima de la otra.</p>
Destinatarios	Profesorado.
Responsables	Orientador/a.
Distribución temporal	Primera quincena de enero.
Duración	50 minutos.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	El recurso espacial será una sala lo suficientemente grande para que quepa todo el profesorado. Los recursos materiales necesarios serán sillas, mesa, papelógrafo y bolígrafos. Los recursos económicos por tanto serán mínimos.

	Actividad 2.7.: Concepto de éxito II.
Descripción de actividad	<p>Introducción: La sesión comenzará con un breve resumen de las conclusiones de la sesión anterior. A continuación se explicará que en esta sesión se va a continuar con el concepto de éxito.</p> <p>Desarrollo: En primer lugar, se visualizará un vídeo sobre el fracaso y el éxito (disponible en https://www.youtube.com/watch?v=0XUr9f4qO3c).</p> <p>A continuación se realizará un debate constructivo en el que las y los participantes deben ofrecer su opinión al respecto del fracaso y del éxito y construir juntos/as el conocimiento. Tras este debate, el profesorado deberá realizar un espectograma, es decir, deberán situarse en una línea en función de la importancia y la cercanía de su último fracaso. Deberán hacer la línea sin hablar, y a continuación deberán contar el fracaso, cómo se sintieron, y lo que aprendieron de ello.</p> <p>Conclusión: la sesión terminará exponiendo las conclusiones a las que se ha llegado a partir de esta sesión, que estarán enfocadas a la importancia no solo del éxito sino también del fracaso, debido a que estos pueden servirnos para aprender.</p>
Destinatarios	Profesorado.
Responsables	Orientador/a.
Distribución temporal	Segunda quincena de enero.
Duración	50 minutos.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	El recurso espacial será una sala lo suficientemente grande para que quepa todo el profesorado. Los recursos materiales necesarios serán sillas, mesas y un ordenador o proyector para ver el vídeo, con unos altavoces. Los recursos económicos serán mínimos contando con que el centro ya disponga de ordenadores.

Estrategia 3: Introducción del hábito de compartir la práctica profesional.	
Descripción de actividad	Se introducirá entre el profesorado el hábito de compartir su práctica profesional, haciendo observaciones y devoluciones constantes. Esto les ayudará a reflexionar sobre su propia práctica con el objetivo de garantizar el aprendizaje del alumnado.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la implicación del profesorado en el centro educativo. - Fomentar que el profesorado oriente su práctica profesional al aprendizaje del alumnado.
Destinatarios	Profesorado.
Responsables	Orientador/a.
Distribución temporal	El profesorado entrará a las clases de otros/as docentes siempre que el horario lo permita para compartir la práctica y reflexionarán sobre ello conjuntamente antes de las reuniones de formación, cada quince días.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	Los recursos espaciales serán las aulas del centro escolar y el salón de actos. Los recursos materiales necesarios serán sillas, mesas, pelota, folios y bolígrafos. Los recursos económicos, por tanto, serán mínimos, debido a que se emplearán espacios y materiales de los que ya dispone el centro escolar.

Actividad 3.1.: Formación en la importancia del hábito de compartir la práctica profesional I.	
Descripción de actividad	<p>Introducción: Se comenzará la sesión recordando lo que ya se ha aprendido en las sesiones de formación anteriores de la importancia de las actuaciones del profesorado en el proceso de aprendizaje del alumnado.</p> <p>Desarrollo: Se ofrece la herramienta de compartir la práctica profesional como una medida de mejora de la práctica profesional y de atención al aprendizaje de todo el alumnado. Para ello, se reparte un horario de todo el profesorado y se indica que deben entrar a las clases de otros/as docentes siempre que el horario lo permita para compartir</p>

	<p>la práctica y deben debatir sobre ello conjuntamente en las reuniones de formación cada quince días. De esta forma, a partir de las observaciones y devoluciones constantes, así como las sugerencias del resto de docentes, se podrá mejorar la práctica profesional, siempre poniendo el foco en el aprendizaje del alumnado. Tras la explicación de la propuesta, se realizará un role-playing en el que se represente una observación de una clase, para que el profesorado aprenda la estrategia de observación. Finalmente, se abre una ronda de preguntas y respuestas con el objetivo de que ninguna persona termine la sesión con dudas.</p> <p>Conclusión: Se hace un resumen de la sesión y se propone comenzar la próxima semana, de manera que la próxima sesión de formación esté dedicada a observaciones y devoluciones, así como a dudas acerca de la propuesta.</p>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar que el profesorado oriente su práctica profesional al aprendizaje del alumnado. - Fomentar que el profesorado tenga expectativas positivas hacia todo el alumnado y que las transmitan.
Destinatarios	Profesorado.
Responsables	Orientador/a.
Distribución temporal	Primera quincena de febrero, en la hora de que dispone el profesorado para formación y planificación.
Duración	50 minutos.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	Los recursos espaciales serán las aulas del centro escolar y el salón de actos. Los recursos materiales necesarios serán sillas, mesas, folios y bolígrafos. Los recursos económicos, por tanto, serán mínimos, debido a que se emplearán espacios y materiales de los que ya dispone el centro escolar.

Actividad 3.2.: Formación en la importancia del hábito de compartir la práctica profesional II.	
Descripción de actividad	<p>Introducción: La sesión comenzará con un círculo de diálogo en el que solo puede hablar la persona que tiene la pelota (puede ser pelota, ovillo de lana o cualquier otra cosa). Así, comienza una persona comentando su sensación las dos primeras semanas realizando la práctica de observar la práctica profesional de otros/as docentes y después pasa la pelota a la persona que está a su lado hasta que habla todo el mundo.</p> <p>Desarrollo: Una vez que ha hablado todo el mundo, se mantiene el círculo de diálogo pero ahora se piden personas voluntarias que quieran comenzar haciendo devoluciones de la práctica profesional de otras personas. Así, se pasa la pelota a quien lo desee y se continúa con el círculo de diálogo ya introduciendo la práctica de compartir ideas y observaciones. Finalmente, puede dejarse una ronda de preguntas y dudas al respecto de esta práctica.</p> <p>Conclusión: Se hace un resumen del funcionamiento de esta práctica y se ofrecen posibles mejoras a la misma. Además, se recuerda que esta práctica se debe mantener para el resto del curso y que se aprovecharán fragmentos de las sesiones de formación para esa devolución y comentarios, además de las posibles devoluciones individuales y privadas que deseen hacerse entre compañeros/as.</p>
Destinatarios	Profesorado.
Responsables	Orientador/a.
Distribución temporal	Segunda quincena de febrero, en la hora de que dispone el profesorado para formación y planificación.
Duración	50 minutos.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	<p>Los recursos espaciales serán las aulas del centro escolar y el salón de actos. Los recursos materiales necesarios serán sillas, mesas, pelota.</p> <p>Los recursos económicos, por tanto, serán mínimos, debido a que se emplearán espacios y materiales de los que ya dispone el centro escolar.</p>

Actividad 3.3.: Formación en la importancia del hábito de compartir la práctica profesional III.	
Descripción de actividad	Todo el mundo deberá realizar un intercambio de las observaciones de la práctica profesional del resto de profesorado. Este intercambio se hará sistemáticamente cada quince días, quince minutos antes de comenzar la formación. También podrá hacerse de forma individual en cambios de clase o tiempo libre.
Destinatarios	Profesorado.
Responsables	Orientador/a.
Distribución temporal	Cada quince días, quince minutos antes de la hora de que dispone el profesorado para formación y planificación.
Duración	15 minutos.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	Los recursos espaciales serán las aulas del centro escolar y el salón de actos. Los recursos materiales necesarios serán sillas y mesas. Los recursos económicos, por tanto, serán mínimos, debido a que se emplearán espacios y materiales de los que ya dispone el centro escolar.

Estrategia 4: Formación al profesorado en la metodología del aprendizaje-servicio.	
Descripción de actividad	Se realizarán cuatro sesiones de formación al profesorado sobre la metodología del aprendizaje-servicio. Para ello, contaremos con una profesional del ayuntamiento especialista en la metodología de aprendizaje-servicio.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar el empleo de metodologías activas por parte del profesorado. - Fomentar que el profesorado oriente su práctica profesional al aprendizaje del alumnado.
Destinatarios	Profesorado del centro.

Responsables	Orientador/a y profesional del ayuntamiento encargada de la formación.
Distribución temporal	Una sesión cada quince días durante dos meses (octubre y noviembre). Cada sesión tendrá una duración de 50 minutos.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	El recurso espacial necesario será la sala de profesores. Como recursos materiales, se requerirán sillas, mesas, folios y bolígrafos. Los recursos económicos, por tanto, serán mínimos, debido a que se emplearán espacios y materiales de los que ya dispone el centro escolar.

MÓDULO DE INTERVENCIÓN CON ALUMNADO

	Estrategia 1: Programa de acogida al alumnado de nuevo ingreso
Descripción de actividad	Se realizarán jornadas de acogida al alumnado de nuevo ingreso en el centro escolar. Estas consistirán en la realización de diferentes actividades destinadas a fomentar la convivencia y la cohesión grupal, en las que participarán alumnado, profesorado y familias.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la motivación del alumnado hacia la educación. - Facilitar el tránsito de primaria a secundaria. - Favorecer un buen clima de convivencia en el centro educativo. - Fomentar la implicación del profesorado en el centro educativo. - Fomentar de la implicación familiar en el centro educativo.
Destinatarios	Alumnado, profesorado y familias.
Responsables	Tutores y tutoras de los grupos de 1ºESO.
Distribución temporal	Los tres primeros días de curso escolar (días 9, 10 y 11 de septiembre) y posteriormente un día al mes.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	Los recursos espaciales serán el salón de actos y el espacio recreativo. En cuanto a los recursos materiales, se requerirán pelotas blandas, tarjetas, imperdibles, bolígrafos, folios, mesas, platos y comida. Los recursos económicos, por tanto, serán mínimos, pues se emplearán espacios y materiales de los que ya dispone el centro escolar.

	Actividad 1.1.: Actividad de presentación de grupo I.
Descripción de actividad	El grupo debe hacer un círculo y, uno a uno, cada persona debe decir su nombre y hacer un gesto que le caracterice o que le guste. Cuando la persona hace el gesto, el resto de personas del grupo deberá imitarlo antes de pasar al turno de la siguiente persona.
Destinatarios	Alumnado.
Responsables	Tutores y tutoras de los grupos de 1ºESO.
Distribución temporal	9 de septiembre.

Duración	20 minutos.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	El recurso espacial será una sala lo suficientemente grande para que quepa todo el alumnado y, en ausencia de la misma, el espacio recreativo. Para esta actividad no se requieren recursos materiales ni recursos económicos.

	Actividad 1.2.: Actividad de presentación de grupo II.
Descripción de actividad	<p>El grupo debe hacer un círculo. En esta dinámica hay una pelota y solamente puede hablar quien la tenga en la mano. Así, quien tenga la pelota debe decir su nombre y una cosa que le gusta. A continuación, le pasará la pelota a la persona que está a su lado.</p> <p>Una vez que todo el mundo ha hablado, se continúa con la segunda parte de la dinámica, que consiste en lanzar la pelota a cualquier persona haciéndole la pregunta “¿quién se llamaba...?” o “¿a quién le gustaba...?”. El/la receptor/a de la pelota debe cogerla y responder a la pregunta. Entonces, podrá lanzar la pelota y hacer una pregunta a otra persona.</p>
Destinatarios	Alumnado.
Responsables	Tutores y tutoras de los grupos de 1ºESO.
Distribución temporal	9 de septiembre.
Duración	30 minutos.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	El recurso espacial será una sala lo suficientemente grande para que quepa todo el alumnado y, en ausencia de la misma, el espacio recreativo. Solo se requieren tres pelotas blandas como recurso material, por lo que los recursos económicos son mínimos.

Actividad 1.3.: Actividad de presentación de grupo III.	
Descripción de actividad	El grupo debe hacer un círculo y a cada persona se le repartirá una tarjeta con un imperdible. Cada persona debe escribir en la tarjeta el nombre de la persona que tiene a su lado derecho. Se intentará recordar el nombre, y si no se recuerda podrá pedirse ayuda a otros/as compañeros/as. Tras escribirlo correctamente, se le dará la tarjeta con su nombre a la persona correspondiente para que pueda ponérsela en la camiseta. De esta forma, se facilitará la tarea de aprendizaje de nombres durante el resto de la jornada. Asimismo, se pedirá traer la tarjeta el resto de días.
Destinatarios	Alumnado.
Responsables	Tutores y tutoras de los grupos de 1ºESO.
Distribución temporal	9 de septiembre.
Duración	15 minutos.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	El recurso espacial será el espacio recreativo. Para esta actividad se requieren tarjetas, imperdibles y bolígrafos o pinturas como recursos materiales. Los recursos económicos serán mínimos, destinados únicamente al material mencionado.

Actividad 1.4.: Comida.	
Descripción de actividad	Se dispondrán mesas con comida para que todo el mundo pueda comer mientras interactúan y hablan entre ellos/ellas.
Destinatarios	Alumnado, familias y profesorado.
Responsables	Tutores y tutoras de los grupos de 1ºESO.
Distribución temporal	9 de septiembre.
Duración	60 minutos.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	El recurso espacial será el espacio recreativo. Los recursos materiales necesarios serán mesas, platos y comida. En cuanto a los recursos económicos, serán los necesarios para comprar la comida.

Actividad 1.5.: Espectograma, línea de edad.	
Descripción de actividad	El alumnado debe situarse en línea por orden de edad, de más jóvenes a más mayores. Sin embargo, deberán respetar la regla de no hablar, por lo que cada uno/a deberá situarse según su percepción. Una vez hecha la línea, irán diciendo uno a uno su edad para comprobar si se han situado correctamente.
Destinatarios	Alumnado.
Responsables	Tutores y tutoras de los grupos de 1ºESO.
Distribución temporal	10 de septiembre.
Duración	30 minutos.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	El recurso espacial será una sala lo suficientemente grande para que quepa todo el alumnado y, en ausencia de la misma, el espacio recreativo. Para esta actividad no se requieren recursos materiales ni recursos económicos.

Actividad 1.6.: Espectograma, línea de emociones.	
Descripción de actividad	El alumnado deberá situarse formando una línea de emociones, desde emociones negativas a emociones positivas, en función de cómo se sienten en este momento. Una vez completada la línea, irán diciendo la emoción que sienten.
Destinatarios	Alumnado.
Responsables	Tutores y tutoras de los grupos de 1ºESO.
Distribución temporal	10 de septiembre.
Duración	30 minutos.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	El recurso espacial será una sala lo suficientemente grande para que quepa todo el alumnado y, en ausencia de la misma, el espacio recreativo. Para esta actividad no se requieren recursos materiales ni recursos económicos.

Actividad 1.7.: Espectograma, línea de cambio.	
Descripción de actividad	El alumnado deberá situarse formando una línea en función de la cercanía y la importancia del próximo cambio que creen que van a experimentar. Tras la realización de la línea, irán mencionando qué cambio será y por qué es o no es importante.
Destinatarios	Alumnado.
Responsables	Tutores y tutoras de los grupos de 1ºESO.
Distribución temporal	10 de septiembre.
Duración	40 minutos.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	El recurso espacial será una sala lo suficientemente grande para que quepa todo el alumnado y, en ausencia de la misma, el espacio recreativo. Para esta actividad no se requieren recursos materiales ni recursos económicos.

Actividad 1.8.: Actividad sobre cambios.	
Descripción de actividad	El espacio se dividirá en tres espacios y el alumnado se deberá situar en uno u otro en función de cómo se sintió ante el último cambio vivido: atacado/a, inseguro/a o dudoso/a. Tras situarse en uno de los tres lugares, uno a uno irá explicando por qué se sintió de esa forma.
Destinatarios	Alumnado.
Responsables	Tutores y tutoras de los grupos de 1ºESO.
Distribución temporal	10 de septiembre.
Duración	40 minutos.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	El recurso espacial será una sala lo suficientemente grande para que quepa todo el alumnado y, en ausencia de la misma, el espacio recreativo. Para esta actividad no se requieren recursos materiales ni recursos económicos.

	Actividad 1.9.: Actividad de cohesión de grupo.
Descripción de actividad	Se dividirá el alumnado en tres grupos y cada grupo se dispondrá en fila una persona detrás de otra. Cada grupo tendrá una pelota y deberán ir avanzando pasándole la pelota entre las piernas a la persona que esté detrás. La persona que pasa la pelota debe correr hasta situarse en el otro extremo de la fila para ir avanzando.
Destinatarios	Alumnado, familias y profesorado.
Responsables	Tutores y tutoras de los grupos de 1ºESO.
Distribución temporal	10 de septiembre.
Duración	30 minutos.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	El recurso espacial será el espacio recreativo. Los recursos materiales necesarios serán pelotas blandas. En cuanto a los recursos económicos, serán los necesarios para las pelotas en caso de que el centro no disponga de ellas.

	Actividad 1.10.: Comida.
Descripción de actividad	Se dispondrán mesas con comida para que todo el mundo pueda comer mientras interactúan y hablan entre ellos/ellas.
Destinatarios	Alumnado, familias y profesorado.
Responsables	Tutores y tutoras de los grupos de 1ºESO.
Distribución temporal	10 de septiembre.
Duración	40 minutos.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	El recurso espacial será una sala lo suficientemente grande para que quepa todo el alumnado y, en ausencia de la misma, el espacio recreativo. Los recursos materiales necesarios serán mesas, platos y comida. En cuanto a los recursos económicos, serán los necesarios para comprar la comida.

Actividad 1.11.: Actividad presentación antiguo alumnado.	
Descripción de actividad	El antiguo alumnado que quiera venir voluntariamente se presentará ante el alumnado de nuevo ingreso al centro para que les conozcan. Además, explicarán tanto al alumnado de nuevo ingreso como a sus familias los distintos programas en los que participa el instituto y su experiencia en el centro. De igual forma, también se presentarán los y las docentes que voluntariamente asistan a esta sesión y contarán su experiencia.
Destinatarios	Alumnado, familias.
Responsables	Profesorado y alumnado antiguo voluntario
Distribución temporal	11 de septiembre.
Duración	45 minutos.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	El recurso espacial será una sala lo suficientemente grande para que quepa todo el alumnado y, en ausencia de la misma, el espacio recreativo. No se precisa de recursos materiales ni económico.

Actividad 1.12.: Gincana.	
Descripción de actividad	<p>Profesorado y alumnado antiguo del centro participarán de manera voluntaria en la creación y puesta en marcha de la gincana. Esta consistirá en diferentes actividades que permitan conocer al alumnado de nuevo ingreso y a sus familias las normas del centro, sus recursos espaciales y temporales, sus recursos humanos, etc. El alumnado de nuevo ingreso se dividirá en grupo. Cada grupo iniciará la gincana en una actividad y deberá completar todas las actividades. El primer grupo que complete todas las actividades ganará el tesoro, consistente en dulces u otros variantes.</p> <p>Actividades para preparar la gincana:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pasapalabra basado en el instituto.

	<ul style="list-style-type: none"> - Juego role-playing sobre las funciones de diferentes agentes educativos. - Juego de encontrar el espacio destinado a cada actividad educativa. - Juego de preguntas y respuestas sobre normas del RRI. - Juego de planificación de horario en función de cómo creen que es el horario en el centro.
Destinatarios	Alumnado de nuevo ingreso y familias.
Responsables	Profesorado y alumnado antiguo voluntario.
Distribución temporal	11 de septiembre.
Duración	2 o 3 horas.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	El recurso espacial necesario será el centro educativo por completo. Los recursos materiales necesarios serán folios, pinturas y comida (o lo que se decida como premio). En cuanto a los recursos económicos, serán mínimos, destinados al material mencionado.

	Estrategia 6: Introducción de la metodología de Aprendizaje-Servicio en algunas asignaturas de los diferentes cursos.
Descripción de actividad	<p>Se introducirá la metodología de aprendizaje-servicio en diferentes asignaturas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Biología y geología, y lengua castellana y literatura: proyecto de Aprendizaje-Servicio basado en la difusión de la existencia del Centro de Planificación Familiar y las funciones del mismo. - Valores éticos: proyecto de Aprendizaje-servicio basado en apoyo en centro público ocupacional para personas con diversidad funcional.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar el empleo de metodologías activas por parte del profesorado. - Fomentar la motivación del alumnado hacia la educación.

Destinatarios	Alumnado.
Responsables	Profesorado de las asignaturas implicadas.
Distribución temporal	El proyecto de Aprendizaje-Servicio tendrá lugar en el horario de las asignaturas implicadas. Por tanto, tendrá lugar todas las semanas durante el segundo trimestre del curso escolar.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	Los recursos espaciales serán las aulas de los grupos implicados y los espacios comunes del centro educativo. Los recursos materiales que se requerirán son sillas, mesas, folios, bolígrafos, pinturas, témperas, papel continuo, medios audiovisuales, etc. Los recursos económicos estarán destinados a los medios audiovisuales, aunque se intentará utilizar recursos ya disponibles.

	Estrategia 12: Patios inclusivos y participativos: partidos de fútbol, baloncesto, voleibol y otros deportes entre alumnado y profesorado.
Descripción de actividad	Se organizarán diferentes deportes durante el horario del recreo en los que participará tanto alumnado como profesorado. Para ello, se crearán equipos y ligas o competiciones, de forma que los recreos estén organizados.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la implicación del alumnado en el centro educativo. - Favorecer un buen clima de convivencia en el centro educativo. - Fomentar la motivación del alumnado hacia la educación. - Fomentar la implicación del profesorado en el centro educativo.
Destinatarios	Profesorado y alumnado.
Responsables	Profesorado de educación física.
Distribución temporal	Todas las semanas a lo largo del curso escolar.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	El recurso espacial necesario será el patio del centro. En cuanto a los recursos materiales, se requerirán balones, redes, etc. Los recursos económicos, por tanto, serán mínimos, debido a que se emplearán espacios y materiales de los que ya dispone el centro escolar.

Estrategia 13: Creación de un programa de apoyo con los deberes por las tardes.	
Descripción de actividad	Se pondrá en práctica un programa de apoyo con los deberes por las tardes para el alumnado que no pueda recibir ayuda en casa. Para ello, deberá valorarse la situación familiar y si realmente se está ofreciendo un apoyo al menor en el hogar. Para el desarrollo del programa, se contará con la participación de la plataforma social Pan Bendito, que aportará el personal necesario para ofrecer el apoyo por las tardes.
Objetivos	- Fomentar la motivación del alumnado hacia la educación.
Destinatarios	Alumnado.
Responsables	PTSC.
Distribución temporal	Tres veces a la semana, durante todo el curso escolar.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	El recurso espacial necesario será un aula amplia o el salón de actos. En cuanto a los recursos materiales, se requerirán sillas y mesas. Los recursos económicos, por tanto, serán mínimos, debido a que se emplearán espacios y materiales de los que ya dispone el centro escolar.

Estrategia 14: Proyecto de vida e importancia de la educación en el PAT.	
Descripción de actividad	La actividad consistirá en trabajar durante las horas de tutoría la educación emocional en búsqueda del proyecto de vida de cada alumno/a, para que puedan ver la importancia de la educación en su propio proyecto y así cuenten con una motivación intrínseca para continuar con sus estudios. Se empleará la metodología de la discusión transactiva (Berkowitz y Gibbs, 1983)
Objetivos	- Fomentar la motivación del alumnado hacia la educación.
Destinatarios	Alumnado.

Responsables	Tutores y tutoras.
Distribución temporal	Horarios de tutorías del segundo trimestre.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	Los recursos espaciales consistirán en las aulas del centro. En cuanto a los recursos materiales, se requerirán sillas y mesas. Los recursos económicos, por tanto, serán mínimos, debido a que se emplearán espacios y materiales de los que ya dispone el centro escolar.

Actividad 14.1: Autoconocimiento I.	
Descripción de actividad	<p>La sesión comenzará con una introducción en la que se explicará la importancia del autoconocimiento y la repercusión que tiene en la salud mental y en el rendimiento académico.</p> <p>A continuación, se explicará que cada persona deberá coger un folio y dibujar su línea de vida, es decir, un esquema o tabla temporal donde deberán representar los acontecimientos surgidos a lo largo de su vida, hasta el momento actual.</p> <p>Por último, las personas que lo deseen leerán en voz alta su línea de vida, y se hará hincapié especialmente en los momentos más relevantes o momentos de inflexión. Cada persona deberá reflexionar acerca de su línea de vida, de forma que todos esos datos cobren un sentido de continuidad y coherencia.</p> <p>La sesión terminará con una conclusión en la que se recordará la importancia de hacer el esfuerzo de conocerse a uno mismo.</p>
Destinatarios	Alumnado.
Responsables	Tutores y tutoras.
Distribución temporal	Tercera semana de enero.
Duración	50 minutos.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	Los recursos espaciales consistirán en las aulas del centro. En cuanto a los recursos materiales, se requerirán sillas, mesas, folios y bolígrafos. Los recursos económicos, por tanto, serán mínimos, debido a que se emplearán espacios y materiales de los que ya dispone el centro.

Actividad 14.2: Autoconocimiento II.	
Descripción de actividad	<p>La sesión comenzará con una introducción en la que se recordará la dinámica realizada en la sesión anterior, la línea de vida. Se mencionará que la dinámica de hoy deberá partir de esa anterior.</p> <p>A continuación se realizará una dinámica llamada “el árbol de tu vida”: el alumnado debe dibujar un árbol y en él incluir los siguientes puntos: en las raíces del árbol deben posicionar aspectos de su pasado, en el tronco aspectos del presente y en la copa del árbol deberán situar cómo visualizan su futuro, sus metas o aspiraciones. Tras ello, podrán expresar en voz alta lo que han escrito y compartir con el resto de compañeros y compañeras sus experiencias, dudas y metas.</p> <p>Finalmente, la sesión terminará con una conclusión en la que nuevamente se recordará la importancia de hacer el esfuerzo de conocerse a uno mismo.</p>
Destinatarios	Alumnado.
Responsables	Tutores y tutoras.
Distribución temporal	Última semana de enero.
Duración	50 minutos.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	Los recursos espaciales consistirán en las aulas del centro escolar. En cuanto a los recursos materiales, se requerirán sillas, mesas, folios y bolígrafos. Los recursos económicos, por tanto, serán mínimos, debido a que se emplearán espacios y materiales de los que ya dispone el centro escolar.

Actividad 14.3: Autoconocimiento III.	
Descripción de actividad	<p>La sesión comenzará con un recordatorio de las dinámicas de las sesiones anteriores, y se explicará que en esta sesión se va a continuar con una dinámica de autoconocimiento, pero más centrada en las características positivas y limitaciones de cada persona.</p> <p>A continuación se realizará una dinámica en la que los y las menores deberán hacer grupos de cuatro personas. Así, cada persona del grupo, deberá escribir en tarjetas dos características positivas de cada una de las personas de su grupo. De esta manera, cada persona tendrá seis tarjetas con características positivas. Posteriormente, se leerán las características en alto y cada persona explicará por qué ha puesto dichas características para esa persona.</p> <p>Tras este ejercicio, se repartirá un folio a cada persona en el que deberán dibujar dos manos. En la mano derecha deberán escribir sus limitaciones o debilidades y en la mano izquierda deberán escribir sus fortalezas. Después, los dibujos se pegarán en las paredes de la clase. Finalmente, la sesión terminará con una conclusión en la que nuevamente se recordará la importancia de hacer el esfuerzo de conocerse a uno mismo, así como la importancia de centrarse en las cosas positivas de cada uno pero también aceptar las limitaciones.</p>
Destinatarios	Alumnado.
Responsables	Tutores y tutoras.
Distribución temporal	Primera semana de febrero.
Duración	50 minutos.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	Los recursos espaciales consistirán en las aulas del centro escolar. En cuanto a los recursos materiales, se requerirán sillas, mesas, tarjetas, bolígrafos, folios y cinta adhesiva. Los recursos económicos, por tanto, serán mínimos, debido a que se emplearán espacios y materiales de los que ya dispone el centro escolar.

Actividad 14.4: Autoconocimiento IV.	
Descripción de actividad	<p>La sesión comenzará con un recordatorio de las dinámicas de las sesiones anteriores, y se adelantará que en esta reflexionarán a partir de algunos fragmentos de películas Disney.</p> <p>En primer lugar, se visualizará un fragmento de la película “El rey león” que puede encontrarse en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=RwD40jOUruk. Tras la visualización del vídeo, se plantearán preguntas acerca del mismo y se abrirá un debate grupal, por ejemplo: ¿El pasado tiene influencia en nuestras decisiones presentes? ¿Qué dos opciones tiene Simba? ¿Tenéis vosotros/as las mismas opciones? ¿Aprender del pasado nos permitirá afrontar nuevos desafíos?</p> <p>Posteriormente, se visualizará otro vídeo de la película “Tiana y el sapo”, que puede encontrarse en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=wBUWq9CB-Yk. De la misma forma que antes, tras la visualización se realizará un debate grupal, reflexionando a partir de preguntas como las siguientes: ¿Creéis que es necesario esforzarse mucho para conseguir lo que se desea? ¿Tenéis algún sueño o plan de vida claro? ¿Creéis que todo el mundo tiene tanta motivación como tiene Tiana?</p> <p>La sesión terminará con una conclusión en la que nuevamente se recordará la importancia de hacer el esfuerzo de conocerse a uno mismo, así como la importancia de centrarse en las cosas positivas.</p>
Destinatarios	Alumnado.
Responsables	Tutores y tutoras.
Distribución temporal	Segunda semana de febrero.
Duración	50 minutos.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	Los recursos espaciales consistirán en las aulas del centro. En cuanto a los recursos materiales, se requerirán sillas, mesas, un ordenador, un proyector y altavoces. Los recursos económicos, por tanto, serán mínimos.

Actividad 14.5: Planeación de metas y toma de decisiones I.	
Descripción de actividad	<p>La sesión comenzará una explicación de lo que en esta sesión se trabajará la planeación de metas y estrategias. Para ello, se dividirá al alumnado en grupos de cuatro.</p> <p>A continuación, se pasará a realizar la actividad, que consistirá en la planificación del rescate o la solución por grupos de un problema que se entregará escrito en un papel. Una vez planificado, un representante de cada grupo deberá exponer en voz alta la solución que ha ideado su grupo y se debatirá en grupo grande cuál sería la mejor o mejores soluciones. Para facilitar el análisis de las estrategias, podrá escribirse en la pizarra una tabla con pros y contras de cada una de ellas.</p> <p>Si se finaliza el problema y queda tiempo, se repartirá un segundo problema que deberán también resolver de la misma forma.</p> <p>Finalmente, la sesión terminará con una conclusión en la que se destacará la importancia de detenernos a contemplar todas las posibles estrategias.</p>
Destinatarios	Alumnado.
Responsables	Tutores y tutoras.
Distribución temporal	Tercera semana de febrero.
Duración	50 minutos.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	<p>Los recursos espaciales consistirán en las aulas del centro escolar. En cuanto a los recursos materiales, se requerirán sillas, mesas, fotocopias de las historias, pizarra y tiza. Los recursos económicos, por tanto, serán mínimos, debido a que se emplearán espacios y materiales de los que ya dispone el centro escolar.</p> <p>Las historias son las siguientes:</p> <p>Historia 1: “Un grupo de estudiantes entre 16 y 18 años están perdidos en la selva. Solo se sabe que tienen alimentos suficientes para sobrevivir tres o cuatro días. El lugar donde se cree que están perdidos es inaccesible para cualquier vehículo y las condiciones climatológicas son adversas. ¿Cómo planificarías el rescate?”</p>

	<p>Historia 2: “Julia es una alumna de segundo de bachillerato. Ha estudiado el bachillerato de ciencias porque le dijeron que tenía más salidas profesionales. Sin embargo, a pesar de que no le disgusta, su pasión siempre ha sido el arte. Julia tiene que tomar la decisión de qué continuar estudiando, pero no sabe cómo decidir. ¿Cómo ayudarías a Julia a tomar la decisión? ¿Qué decisión crees que debería tomar?”</p>
--	---

Actividad 14.6: Planeación de metas y toma de decisiones II.	
Descripción de actividad	<p>La sesión comenzará directamente con la dinámica. Para ello, el/la tutor/a les dirá a los y las alumnas: “Vuestro médico/a os acaba de informar de que os queda solamente un año de vida y estáis convencidos de que el diagnóstico es correcto. ¿Cómo cambiaría vuestra vida esa noticia? ¿Qué os gustaría hacer en ese año?”.</p> <p>Tras esto, se dejará un tiempo para que el alumnado escriba de manera individual acerca de la pregunta formulada por el o la docente. Posteriormente, el alumnado que lo desee leerá en voz alta su respuesta.</p> <p>Tras la lectura de todas las respuestas, se concluirá con una reflexión conjunta de qué es lo que les detiene para conseguir eso que desean y qué pueden hacer para conseguirlo.</p> <p>Finalmente, la sesión terminará con la visualización de un vídeo llamado “¿te atreves a soñar?”, disponible en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=i07qz_6Mk7g.</p>
Destinatarios	Alumnado.
Responsables	Tutores y tutoras.
Distribución temporal	Última semana de febrero.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	Los recursos espaciales consistirán en las aulas del centro escolar. En cuanto a los recursos materiales, se requerirán sillas, mesas, fotocopias de las historias, pizarra y tiza. Los recursos económicos, por tanto, serán mínimos, debido a que se emplearán espacios y materiales de los que ya dispone el centro escolar.

Actividad 14.7: Proyecto de vida.	
Descripción de actividad	<p>La sesión comenzará con una introducción en la que se recordarán los aspectos que se han trabajado hasta ahora. Teniendo en cuenta el autoconocimiento de cada uno y cada una, las reflexiones acerca de la importancia del pasado y del esfuerzo por lo que queremos conseguir, y la habilidad de toma de decisiones que se ha practicado en las sesiones anteriores, cada persona deberá pensar en su proyecto de vida. Resulta importante destacar la importancia de ser sinceros/as con lo que queremos, puesto que todo es válido y todo puede conseguirse. A continuación, se repartirán folios y se dejará tiempo para que cada persona piense y escriba su proyecto de vida, pensando en cómo desean verse dentro de unos años.</p> <p>Finalmente, se dejará tiempo para que las personas que lo deseen lean en alto su proyecto de vida y expliquen cómo pretenden conseguirlo. El resto de compañeros/as pueden ayudarle a pensar qué necesita para conseguir dicho proyecto.</p>
Destinatarios	Alumnado.
Responsables	Tutores y tutoras.
Distribución temporal	Primera semana de marzo.
Duración	50 minutos.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	<p>Los recursos espaciales consistirán en las aulas del centro escolar. En cuanto a los recursos materiales, se requerirán sillas, mesas y folios.</p> <p>Los recursos económicos, por tanto, serán mínimos, debido a que se emplearán espacios y materiales de los que ya dispone el centro escolar.</p>

	Actividad 14.8: Importancia de la educación para el proyecto de vida.
Descripción de actividad	<p>Al comienzo de la sesión, el tutor o la tutora repartirá una fotocopia con una serie de preguntas para reflexionar primero de manera individual: ¿Para qué sirve la educación? ¿Qué estamos aprendiendo en el instituto que pueda servir para la vida teniendo en cuenta mi proyecto de vida? ¿Qué cosas me gustaría aprender? Se debe explicar la importancia de identificar al menos una respuesta para cada pregunta.</p> <p>Después de la reflexión individual, se realizará un círculo de diálogo. Para ello, todo el alumnado se colocará en círculo con las sillas y se tendrán que ir pasando una pelota. Solo puede hablar quien tenga la pelota, y así se irán respondiendo las preguntas, creando un debate y diálogo grupal.</p> <p>Finalmente, se realiza una conclusión conjunta a través de la opinión de todos y todas, de manera que se concluya la importancia de la educación para cualquier proyecto de vida. La educación nos permite desarrollar competencias y conocimientos que nos preparan para la vida, por lo que sea cual sea nuestro proyecto, la educación nos va a ayudar a conseguirlo.</p>
Destinatarios	Alumnado.
Responsables	Tutores y tutoras.
Distribución temporal	Segunda semana de marzo.
Duración	50 minutos.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	Los recursos espaciales consistirán en las aulas del centro escolar. En cuanto a los recursos materiales, se requerirán sillas, mesas, folios y pelota. Los recursos económicos, por tanto, serán mínimos, debido a que se emplearán espacios y materiales de los que ya dispone el centro escolar.

MÓDULO DE INTERVENCIÓN CON FAMILIAS

	Estrategia 5: Difusión de información sobre metodología de aprendizaje-servicio.
Descripción de actividad	Se realizarán tres sesiones de difusión para ofrecer información sobre la metodología de aprendizaje-servicio y los proyectos que se pretenden ofrecer desde las diferentes asignaturas en el centro. De esta forma, las familias y el alumnado estarán informados/as y se les invitará a participar.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar el empleo de metodologías activas por parte del profesorado. - Fomentar la implicación del alumnado en el centro educativo. - Fomentar de la implicación familiar en el centro educativo.
Destinatarios	Profesorado del centro, familias y alumnado.
Responsables	Orientador/a y profesional del ayuntamiento encargada de la formación.
Distribución temporal	Se llevarán a cabo dos sesiones, una cada quince días, realizadas el martes después de las clases.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	El recurso espacial necesario será el salón de actos. En cuanto a los recursos materiales, se requerirán sillas, mesas, un ordenador y un proyector. Los recursos económicos, por tanto, serán mínimos, debido a que se emplearán espacios y materiales de los que ya dispone el centro escolar.

	Actividad 5.1.: Difusión de información sobre metodología de aprendizaje-servicio al profesorado.
Descripción de actividad	Esta primera sesión estará destinada a la difusión de la información sobre la metodología de aprendizaje-servicio al profesorado del centro educativo. Para ello, se visualizará una presentación de power point a través de la cual se explicará en qué consiste la metodología del

	aprendizaje-servicio y cuáles son los beneficios de la misma. Además, también se explicarán experiencias positivas de aprendizaje-servicio en otros centros educativos. Finalmente, se visualizará un vídeo de una experiencia de aprendizaje-servicio, disponible en el enlace siguiente: https://www.youtube.com/watch?v=_FwxRE_aVAs&feature=youtu.be
Destinatarios	Profesorado del centro.
Responsables	Orientador/a y profesional del ayuntamiento encargada de la formación.
Distribución temporal	Un martes después de clase, a séptima hora, la segunda quincena de septiembre.
Duración	50 minutos.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	El recurso espacial necesario será la sala de profesores. En cuanto a los recursos materiales, se requerirán sillas, mesas, folios y bolígrafos. Los recursos económicos, por tanto, serán mínimos, debido a que se emplearán espacios y materiales de los que ya dispone el centro escolar.

	Actividad 5.2.: Difusión de información sobre metodología de aprendizaje-servicio a alumnado.
Descripción de actividad	Esta primera sesión estará destinada a la difusión de la información sobre la metodología de aprendizaje-servicio al alumnado del centro educativo. Para ello, se visualizará una presentación de power point a través de la cual se explicará en qué consiste la metodología del aprendizaje-servicio y cuáles son los beneficios de la misma. Además, también se explicarán experiencias positivas de aprendizaje-servicio en otros centros educativos. Finalmente, se visualizará un vídeo de una experiencia de aprendizaje-servicio, disponible en el enlace siguiente: https://www.youtube.com/watch?v=_FwxRE_aVAs&feature=youtu.be
Destinatarios	Alumnado.
Responsables	Orientador/a y profesional del ayuntamiento encargada de la formación.

Distribución temporal	Un martes después de clase, a séptima hora, la primera quincena de diciembre.
Duración	50 minutos.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	El recurso espacial necesario será la sala de profesores. En cuanto a los recursos materiales, se requerirán sillas, mesas, folios y bolígrafos. Los recursos económicos, por tanto, serán mínimos, debido a que se emplearán espacios y materiales de los que ya dispone el centro escolar.

	Actividad 5.3.: Difusión de información sobre metodología de aprendizaje-servicio a familias.
Descripción de actividad	Esta segunda sesión estará destinada a la difusión de la información sobre la metodología de aprendizaje-servicio a las familias del alumnado del centro educativo. Para ello, se visualizará una presentación de power point a través de la cual se explicará en qué consiste la metodología del aprendizaje-servicio y cuáles son los beneficios de la misma. Además, también se explicarán experiencias positivas de aprendizaje-servicio en otros centros educativos. Finalmente, se visualizará un vídeo de una experiencia de aprendizaje-servicio, disponible en el enlace siguiente: https://www.youtube.com/watch?v=_FwxRE_aVAs&feature=youtu.be
Destinatarios	Familias.
Responsables	Orientador/a y profesional del ayuntamiento encargada de la formación.
Distribución temporal	Un martes después de clase, a séptima hora, la primera quincena de diciembre.
Duración	50 minutos.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	El recurso espacial necesario será la sala de profesores. En cuanto a los recursos materiales, se requerirán sillas, mesas, folios y bolígrafos. Los recursos económicos, por tanto, serán mínimos, debido a que se emplearán espacios y materiales de los que ya dispone el centro escolar.

	Estrategia 7: Proyecto de Aprendizaje-Servicio en asignatura de “educación plástica y visual” de 1º ESO para fomentar la participación de las familias en la escuela de familias del centro.
Descripción de actividad	Se empleará la metodología de aprendizaje-servicio para la difusión de la escuela de familias a través de la página web del instituto, el blog del centro, murales y pósters, dibujos, talleres y conferencias, etc.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar el empleo de metodologías activas por parte del profesorado. - Fomentar la motivación del alumnado hacia la educación. - Fomentar la implicación del alumnado en el centro educativo. - Fomentar de la implicación familiar en el centro educativo.
Destinatarios	Alumnado de 1º ESO y familias.
Responsables	Profesorado de la asignatura “Educación plástica y visual”.
Distribución temporal	El proyecto de Aprendizaje-Servicio tendrá lugar en el horario de la asignatura “Educación plástica y visual”. Por tanto, se desarrollará todas las semanas durante el segundo trimestre del curso escolar.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	Los recursos espaciales serán las aulas de “Educación plástica y visual”, las aulas de 1º ESO y los espacios comunes del centro educativo. En cuanto a los recursos materiales, se requerirán sillas, mesas, folios, bolígrafos, pinturas, témperas, papel continuo, medios audiovisuales, etc. Los recursos económicos estarán destinados a los medios audiovisuales, aunque se intentará utilizar recursos ya disponibles.

	Estrategia 8: Introducción de sesiones de prevención de AET en escuela de familias.
Descripción de actividad	Se llevarán a cabo seis sesiones en la escuela de familias dedicadas a trabajar la prevención del AET de los hijos/as. A través de la metodología basada en la discusión transactiva, se fomentará la reflexión sobre la importancia de la educación en la adquisición de las competencias necesarias para desenvolverse en la sociedad actual. Asimismo, también se reflexionará sobre el papel de las familias en la prevención del AET y se ofrecerán las herramientas necesarias para mejorar las competencias parentales.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar de la implicación familiar en el centro educativo. - Fomentar la parentalidad positiva y la comunicación de las familias con sus hijos/as. - Fomentar la implicación familiar en el proceso educativo de sus hijos/as.
Destinatarios	Familias.
Responsables	Orientador/a.
Distribución temporal	Una sesión cada 15 días en el horario de la escuela de familias. En total serán seis sesiones distribuidas en el tercer trimestre.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	El recurso espacial necesario será el salón de actos. En cuanto a los recursos materiales, se requerirán sillas, mesas, una pelota, folios y bolígrafos. Los recursos económicos, por tanto, serán mínimos, debido a que se emplearán espacios y materiales de los que ya dispone el centro escolar.

	Actividad 8.1.: Autoconocimiento y conocimiento de los hijos e hijas.
Descripción de actividad	<p>Introducción: La sesión comenzará presentando la temática a trabajar las próximas sesiones.</p> <p>Desarrollo: Las familias deberán escribir en un papel su historia de vida, que deberá incluir: datos biográficos, anécdotas, momentos más felices, momentos más difíciles, relación con su familia, etc. Una vez hayan escrito la historia, cada persona la leerá en voz alta. Finalmente, se reflexionará conjuntamente acerca de cómo se han sentido contando su historia y qué es lo que más les ha costado contar.</p> <p>Tras la actividad de la historia de vida, cada familiar debe responder a un cuestionario con preguntas sobre su hijo/a para que compruebe si le conoce. Esto no se leerá en voz alta, es simplemente para que cada persona reflexione sobre el conocimiento que tiene de la vida de su hijo/a.</p> <p>Conclusión: Se realizará una pequeña reflexión sobre la importancia de conocer a los hijos y las hijas.</p>
Destinatarios	Familias.
Responsables	Orientador/a.
Distribución temporal	Primera quincena de abril.
Duración	50 min.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	El recurso espacial necesario será el salón de actos. En cuanto a los recursos materiales, se requerirán sillas, mesas, folios y bolígrafos. Los recursos económicos, por tanto, serán mínimos, debido a que se emplearán espacios y materiales de los que ya dispone el centro escolar.

Actividad 8.2.: Importancia de la educación.	
Descripción de actividad	<p>Introducción: Se recordará lo realizado en la sesión anterior y se explicará que esta sesión se centrará en la importancia de la prevención del AET.</p> <p>Desarrollo: En primer lugar, se lleva a cabo la técnica del grupo nominal: se reparten tres tarjetas a cada persona y deben escribir en cada tarjeta una consecuencia positiva de continuar con los estudios tras la educación obligatoria. Cuando todo el mundo haya escrito sus tarjetas, se irán leyendo en voz alta y finalmente se realizará un debate grupal sobre estas consecuencias positivas y la necesidad de prevenir el AET.</p> <p>Tras esta actividad, se realizará una lluvia de ideas sobre las diferentes maneras en que la familia puede influir en la continuación o abandono de los estudios de los/as hijos/as.</p> <p>Conclusión: Se hará un pequeño resumen de las ideas surgidas durante la sesión y se recalcará la importancia de la educación para el desarrollo psicosocial de las personas y para la sociedad. Asimismo, también se resaltaré la importancia de la familia en la prevención del AET.</p>
Destinatarios	Familias.
Responsables	Orientador/a.
Distribución temporal	Segunda quincena de abril.
Duración	50 min.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	<p>El recurso espacial necesario será el salón de actos. En cuanto a los recursos materiales, se requerirán sillas, mesas, tarjetas y bolígrafos.</p> <p>Los recursos económicos, por tanto, serán mínimos, debido a que se emplearán espacios y materiales de los que ya dispone el centro escolar.</p>

Actividad 8.3.: Herramientas familias para prevenir AET I.	
Descripción de actividad	<p>Introducción: Se recordarán las ideas que surgieron en la sesión anterior acerca de la importancia de la educación y la prevención del AET, así como la importancia de la familia en dicha prevención. También se explicará que las siguientes sesiones estarán dedicadas al aprendizaje de herramientas para prevenir el AET de los/las hijos/as, comenzando con la comunicación.</p> <p>Desarrollo: Se realizará un círculo de diálogo (solo podrá hablar quien tenga la pelota en la mano, y se irá pasando la pelota a la persona de la derecha) en el que se reflexionará sobre las condiciones necesarias para que haya una buena comunicación.</p> <p>A continuación, se realizará otro círculo de diálogo sobre las dificultades que presentan para conseguir esa buena comunicación con sus hijos/as y las posibles soluciones de las mismas.</p> <p>Finalmente, se realizará un role-playing sobre diferentes situaciones conflictivas en las que se deberían poner en práctica una buena comunicación con los/las hijos/as. Durante la representación, deberán intentar poner en práctica dicha comunicación y el resto de personas deberán observar y ofrecer feedback constructivo.</p> <p>Conclusión: Se hará un pequeño resumen de las condiciones necesarias para que se dé una buena comunicación y las estrategias para conseguirlas.</p>
Destinatarios	Familias.
Responsables	Orientador/a.
Distribución temporal	Primera quincena de mayo.
Duración	50 min.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	El recurso espacial necesario será el salón de actos. En cuanto a los recursos materiales, se requerirán sillas, mesas y pelota. Los recursos económicos, por tanto, serán mínimos, debido a que se emplearán espacios y materiales de los que ya dispone el centro escolar.

Actividad 8.4.: Herramientas familias para prevenir AET II.	
Descripción de actividad	<p>Introducción: Se recordarán las ideas que surgieron en la sesión anterior acerca de la comunicación y se explicará que en esta sesión se va a trabajar la parentalidad positiva.</p> <p>Desarrollo: En primer lugar, se realizará una lluvia de ideas sobre lo que creen que es la parentalidad positiva, seguida de una aclaración por parte de la profesional que dirige la sesión. A continuación, se debatirá sobre las dificultades que encuentran para ejercerla con sus hijos/as. Tras esa primera actividad de contextualización, se explicarán los tres estilos de comunicación: agresivo, asertivo y pasivo. Se ofrecerá una fotocopia con diferentes conductas que se corresponden a cada uno de ellos. Tras esta explicación, se pondrá un papelógrafo con tres columnas dedicadas a cada estilo comunicativo y cada persona deberá poner su nombre en la columna que cree que se correspondería su conducta en casa con su familia.</p> <p>Finalmente, cada persona explicará por qué se ha situado en la columna que se ha situado y dirá si le gustaría estar en otra columna. Además, también se permitirá que otras personas de la misma familia o que conozca cómo se comporta dicha persona con su familia puedan comentar si les parece correcta la columna en la que se ha colocado.</p> <p>Conclusión: Se hará un pequeño resumen de la definición de parentalidad positiva y los tres estilos comunicativos y se realizará una reflexión acerca de su importancia.</p>
Destinatarios	Familias.
Responsables	Orientador/a.
Distribución temporal	Segunda quincena de mayo.
Duración	50 min.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	El recurso espacial necesario será el salón de actos. En cuanto a los recursos materiales, se requerirán sillas, mesas, papelógrafo y bolígrafos. Los recursos económicos, por tanto, serán mínimos.

Actividad 8.5.: Herramientas familias para prevenir AET III.	
Descripción de actividad	<p>Introducción: Se recordarán las ideas que surgieron en la sesión anterior acerca de la parentalidad positiva y los estilos comunicativos. También se adelantará que esta sesión continuará con dicha temática.</p> <p>Desarrollo: Se repartirán por grupos diferentes situaciones y deberán realizar un role-playing representándolas empleando el estilo comunicativo que aparezca en la situación. El resto del grupo deberá adivinar el estilo comunicativo que están empleando y deberán ofrecer ideas sobre cómo podría resolverse dicha situación con un estilo asertivo (en caso de que no fuese ya el asertivo el empleado en el role-playing).</p> <p>Tras las representaciones, se realizará un debate sobre la importancia de emplear este tipo de comunicación con sus hijos/as y las consecuencias que esto puede tener para la prevención del AET.</p> <p>Conclusión: Se realizará un pequeño resumen de las conclusiones del debate sobre la importancia de la comunicación asertiva con los menores.</p>
Destinatarios	Familias.
Responsables	Orientador/a.
Distribución temporal	Primera quincena de junio.
Duración	50 min.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	El recurso espacial necesario será el salón de actos. En cuanto a los recursos materiales, se requerirán sillas, mesas, fotocopias. Los recursos económicos, por tanto, serán mínimos, debido a que se emplearán espacios y materiales de los que ya dispone el centro escolar.

	Actividad 8.6.: Herramientas para ofrecer ayuda educativa a los hijos y las hijas.
Descripción de actividad	<p>Introducción: Se recordará lo trabajado en las sesiones anteriores y se explicará que esta última sesión estará dedicada a la ayuda educativa a los/las hijos/as.</p> <p>Desarrollo: Se explicarán algunos ejercicios que pueden ayudar a fomentar la atención de los y las menores: buscar y tachar una letra concreta en una sopa de letras, realizar ejercicios de gimnasia cerebral, etc. A continuación, los y las familiares deberán practicar algunos de estos ejercicios para que los aprendan.</p> <p>Después de la práctica de los ejercicios de atención, se explicará la técnica de estudio conocida como EP3R: Explorar, Preguntar, Releer, Revisar y Repasar.</p> <p>Finalmente, se explicará algún ejercicio de relajación para que la familia pueda realizar con sus hijos/as.</p> <p>Conclusión: Se comentará en voz alta un resumen de las técnicas aprendidas y se repartirán fotocopias con el resumen.</p>
Destinatarios	Familias.
Responsables	Orientador/a.
Distribución temporal	Segunda quincena de junio.
Duración	50 min.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	El recurso espacial necesario será el salón de actos. En cuanto a los recursos materiales, se requerirán sillas, mesas, fotocopias. Los recursos económicos, por tanto, serán mínimos, debido a que se emplearán espacios y materiales de los que ya dispone el centro escolar.

Estrategia 9: Introducción de asambleas.	
Descripción de actividad	Se introducirán asambleas los martes después del horario de clases, en las que podrán participar tanto las familias, como el alumnado y el profesorado. En las asambleas se hablará de aspectos relacionados con el centro escolar y la educación de los/las menores y se tomarán decisiones al respecto.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar de la implicación familiar en el centro educativo. - Fomentar la implicación del profesorado en el centro educativo. - Fomentar la implicación del alumnado en el centro educativo.
Destinatarios	Alumnado, familias y profesorado.
Responsables	Orientador/a del centro educativo y equipo directivo.
Distribución temporal	Una vez a la semana, los martes al finalizar el horario de clases.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	Los recursos espaciales serán las aulas del centro escolar y el salón de actos. Los recursos materiales necesarios serán sillas, mesas, folios y bolígrafos. Los recursos económicos, por tanto, serán mínimos, debido a que se emplearán espacios y materiales de los que ya dispone el centro escolar.

Estrategia 10: Divulgación a las familias de los recursos disponibles en el distrito.	
Descripción de actividad	Jornadas de divulgación a las familias de los recursos, tanto educativos como sociales y de ocio y tiempo libre, disponibles en el distrito. Consistirán en el establecimiento de mesas con profesionales o representantes de cada uno de los recursos, de manera que las familias podrán pasarse a preguntar a las diferentes mesas y recoger información sobre los distintos recursos. Además, el alumnado y el profesorado participarán ayudando a los representantes de los recursos y estableciéndose en las mesas con ellos.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Ofrecer información a las familias sobre los recursos disponibles en el distrito.
Destinatarios	Familias.

Responsables	PTSC, con la participación del alumnado y el profesorado del centro.
Distribución temporal	Una vez al año, la segunda quincena de enero, en horario de tarde.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	Como recurso espacial se precisará de todo el centro educativo, especialmente el salón de actos y las aulas. Los recursos materiales necesarios serán sillas y mesas. Los recursos económicos, por tanto, serán mínimos, debido a que se emplearán espacios y materiales de los que ya dispone el centro escolar. Los representantes de los diferentes recursos del distrito asistirán de forma gratuita, puesto que serán públicos y además resultará una oportunidad de darse a conocer.

Estrategia 11: Semana cultural.	
Descripción de actividad	La actividad consistirá en la creación de una semana cultural en la cual se realizarán diferentes actividades por las tardes en las que participarán tanto alumnado, como profesorado y familias.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar de la implicación familiar en el centro educativo. - Fomentar la implicación del profesorado en el centro educativo. - Fomentar la motivación del alumnado hacia la educación. - Favorecer un buen clima de convivencia en el centro educativo. - Fomentar la implicación del alumnado en el centro educativo.
Destinatarios	Alumnado, profesorado y familias.
Responsables	PTSC y orientador/a.
Distribución temporal	Dos horas todas las tardes de la primera semana de mayo.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	Los recursos espaciales consistirán en las aulas del centro escolar, el salón de actos y el patio. En cuanto a los recursos materiales, se requerirán sillas, mesas, servilletas, cubertería, comida, etc. Los recursos económicos, por tanto, serán mínimos, debido a que se emplearán espacios y materiales de los que ya dispone el centro escolar.

Actividad 11.1: Merienda.	
Descripción de actividad	Cada familia (junto con el alumnado) deberá aportar alguna comida típica de su país de origen. El profesorado también participará aportando comidas y asistiendo al encuentro. Se dispondrán mesas en el patio con la comida distribuida por países, con el nombre de cada país en la mesa. De esta forma, todo el mundo podrá intercambiar recetas y experiencias culturales.
Destinatarios	Alumnado, profesorado y familias.
Responsables	PTSC y orientador/a.
Distribución temporal	Lunes de la primera semana de mayo.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	Los recursos espaciales consistirán en el patio. En cuanto a los recursos materiales, se requerirán mesas, cubiertos, platos y servilletas. Los recursos económicos, por tanto, serán mínimos, destinados a la cubertería, platos y servilletas.

Actividad 11.2: Gicana cultural.	
Descripción de actividad	El profesorado preparará con el alumnado una gicana cultural utilizando las horas de tutoría. Para ello, el alumnado deberá aportar juegos y actividades típicas de sus países de origen. El día de la gicana, las familias deberán realizar la búsqueda del tesoro por el centro educativo por grupos, para lo que deberán ir superando las distintas actividades preparadas. De esta forma, el grupo que supere antes todas las actividades ganará el tesoro, que deberá acordarse por las responsables de la actividad.
Destinatarios	Alumnado, profesorado y familias.
Responsables	PTSC y orientador/a.
Distribución temporal	Martes de la primera semana de mayo.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	Los recursos espaciales consistirán en todo el centro. En cuanto a los recursos materiales, dependerán de las actividades y juegos que se planifiquen. Los recursos económicos dependerá también de las actividades.

Actividad 11.3: Juegos culturales.	
Descripción de actividad	Cada alumno/a junto con su familia deberá aportar un juego típico de su país de origen. Se crearán grupos para jugar a los diferentes juegos y así que todo el mundo pueda conocer el tipo de ocio de cada país.
Destinatarios	Alumnado, profesorado y familias.
Responsables	PTSC y orientador/a.
Distribución temporal	Miércoles de la primera semana de mayo.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	Los recursos espaciales consistirán en el patio. En cuanto a los recursos materiales, dependerán de los tipos de juegos que se organicen. Los recursos económicos, por tanto, serán mínimos e irán destinados al material de los juegos.

Actividad 11.4: Concierto cultural.	
Descripción de actividad	Se organizará un concierto con canciones de diferentes países y culturas, junto con comida y bebida para ofrecer a las familias, el alumnado y el profesorado.
Destinatarios	Alumnado, profesorado y familias.
Responsables	PTSC y orientadora.
Distribución temporal	Jueves de la primera semana de mayo.
Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias	Los recursos espaciales consistirán en el patio. En cuanto a los recursos materiales, se requerirán mesas, platos, vasos, bebida y comida. Los recursos económicos se destinarán a la comida, la bebida, los platos, los vasos y el dinero que se ofrezca al grupo de música.

Anexo 2: Transcripción entrevista a educador del programa de prevención y control del absentismo escolar

Entrevistadora: Buenos días.

Entrevistado: Buenos días. Cuéntame un poco el proyecto y lo que necesitas.

Entrevistadora: Pues el proyecto es una propuesta de prevención primaria del abandono escolar temprano. La idea es enfocarlo desde el departamento de orientación, pero para todo el centro educativo, que intervengan todos los agentes. Pero necesito realizar un diagnóstico del contexto de Carabanchel para contextualizar y evaluar si realmente es un distrito que presente dicha problemática. Ya he visto previamente los datos del informe y me gustaría saber si hay algo que deba modificar o añadir, o si hay algo que te gustaría comentar respecto a los datos.

Entrevistado: Pues sí en el informe habrás visto que Carabanchel aparece como el segundo distrito con más absentismo, pero esto realmente no es así ahora. El informe es de 2016, pero los datos del año pasado indican que era ya el distrito con más absentismo, superando ya a Puente de Vallecas. No recuerdo exactamente la cifra del año pasado, y es que no podemos acceder a ella para facilitártela, pero puedes considerar ya actualmente que es el distrito con más absentismo.

Entrevistadora: Vale esto justifica aún más la propuesta, puesto que si es el distrito con más absentismo más importante es la prevención.

Entrevistado: Sí, además es importante en todos los distritos del sur, porque el 80% del absentismo de Madrid se concentra en el sur. Pero sí, especialmente en Carabanchel al ser el que más absentismo presenta.

Entrevistadora: ¿Te gustaría comentar algo acerca de esta relación entre el absentismo y el abandono escolar temprano?

Entrevistado: Claro, es una relación directa. Cuanto más absentismo, más abandono escolar, el absentismo es como un paso previo del abandono. Cuando hay factores de riesgo los menores empiezan pues faltando a la escuela, presentando pues al principio absentismo esporádico y luego poco a poco se agudiza más la situación. Porque hay diferentes tipos de absentismo y algunos son más graves que otros. Pero todos van indicando un posible futuro abandono de los estudios, porque cuando el menor ya se desengancha de la escuela, es complicado luego que vuelva.

Entrevistadora: Vosotros trabajáis con menores que presentan absentismo, ¿pero de todo tipo o casos graves?

Entrevistado: Pues nosotros trabajamos con los menores que ya presentan el caso abierto de absentismo, pero la gravedad puede variar mucho. De hecho, tenemos diferentes programas o actividades en función de la gravedad de los casos. Tenemos un taller de acercamiento al aula para los alumnos más desconectados del sistema educativo y tenemos un taller de acompañamiento escolar para aquellos que aún no se han desenganchado del todo, es como un paso previo al taller de acercamiento al aula.

Entrevistadora: Y en cuanto a los resultados del programa, en el informe indicaba que en 2016 se comenzó el curso con 355 casos y se termino con 410, que son más. Pero sin embargo sí que hubo 182 bajas, o sea que a pesar de que siguen apareciendo casos se consigue el objetivo con algunos, ¿verdad?

Entrevistado: Sí, aunque también de esas bajas no todas son por cumplimiento de objetivos, también hay algunos que salen del programa por cumplimiento de edad por ejemplo.

Entrevistadora: Sí también aparecía en el informe.

Entrevistado: Claro entonces bueno, eso no quiere decir que no cumplamos objetivos, porque sí lo hacemos con un número determinado de alumnos. Pero sí hay muchas dificultades. Sobre todo con los casos más graves, esos de los que hablaba antes del taller de

acercamiento al aula. De esos muy poquitos consiguen reengancharse al sistema educativo, porque son casos muy graves.

Entrevistadora: O sea, ¿cuanto mayor es la gravedad del caso, más complicado el reenganche educativo?

Entrevistado: Efectivamente, mucho más complicado. Hay que tener en cuenta que nuestro objetivo es conseguir la asistencia regular a la escuela de todo el alumnado inscrito en el programa. Con el alumnado de acompañamiento escolar es mucho más sencillo porque son casos menos graves, les acompañas tú mismo en persona a la escuela, hablas con ellos y sus familias... Pero con los de acercamiento al aula, son casos complicadísimos, que ya están totalmente fuera del sistema educativo y por mucho que hagas pues es complicado conseguir la asistencia de nuevo al centro educativo.

Entrevistadora: Claro. ¿Y trabajáis con los menores directamente y con sus familias, pero también con los centros verdad?

Entrevistado: Sí, intentamos trabajar con los centros también, pero claro depende mucho del equipo directivo y de la implicación del centro. Nos intentamos coordinar, ofrecemos formaciones, pero depende de ellos también asique es complicado.

Entrevistadora: Preguntaba esto porque según la revisión de la literatura que he realizado resulta muy importante la intervención no solo con los menores sino con todos los agentes, es importante incluir a familias, profesorado. Es algo que tendré en cuenta para la propuesta, y me gustaría saber tu opinión al respecto.

Entrevistado: Sí, por supuesto. Considerando que el abandono escolar temprano y, por tanto, el absentismo, no se debe a una causa concreta, sino que se debe a muchas causas interrelacionadas, muchos factores de riesgo, pues es necesario incidir en todos ellos, o todos los que se pueda. Entonces claro para poder conseguir el objetivo de prevenir es necesario intentar que todos esos factores que engloban a la familia y al profesorado y el centro en

general disminuyan o no sean tan importantes, o contrarrestarlos de alguna manera. Entonces sí, considero indispensable trabajar con todos los agentes, no solo con el alumnado.

Entrevistadora: Genial, pues muchas gracias por el tiempo dedicado.

Entrevistado: Nada, encantado de colaborar, un placer.

Anexo 3: Entrevista a coordinadora del programa de prevención y control de absentismo escolar del Ayuntamiento de Madrid

Entrevistadora: Buenos días, si quiere primero le explico un poco en qué consiste mi trabajo antes de pasar a la entrevista. Mi trabajo de fin de máster consiste en un programa de prevención del abandono escolar temprano en secundaria en los institutos del distrito de Carabanchel. Entonces pues un poco me gustaría que me hablase del abandono escolar temprano y su relación con el absentismo escolar y cómo lo trabajáis.

Entrevistada: Sí, pues mira en la unión europea lo que se considera abandono escolar temprano es a partir de los dieciséis. Nosotros trabajamos lo que es la etapa de escolarización obligatoria, de seis a dieciséis, pero también desarrollamos programas preventivos en el último ciclo de educación infantil, de tres a seis años. Entonces el ayuntamiento de Madrid tiene las competencias cedidas por la Comunidad de Madrid en materia de absentismo escolar. La mayoría de los ayuntamientos tienen esa competencia cedida por las comunidades autónomas porque son ellas las responsables últimas. Pero nosotros siempre hemos llevado el programa de absentismo. En el 2001 se hizo un convenio con la Comunidad de Madrid donde quedaba claro que eso se cedía. Entonces, se hace a través de dos comisiones, una es la comisión de seguimiento del convenio, que nos reunimos dos veces al año, los responsables del ayuntamiento y los responsables de la comunidad, y en esa reunión lo que hacemos es establecer un poco todo el plan anual, hacer un análisis de los datos y ver por dónde sería interesante trabajar. Ahí al ser dos administraciones pues no siempre estamos de acuerdo en el último análisis, y sobre todo porque el ayuntamiento tiene un papel más de demandante hacia la comunidad de Madrid, porque el ayuntamiento no puede proporcionar todas las cosas sino que son ellos los competentes. Y en esa reunión también lo que hacemos es establecer pues qué protocolos deberíamos seguir y cómo está un poco, una foto general de cómo está el absentismo. Y luego ya están todas las comisiones de absentismo en el ayuntamiento que se desarrollan por distritos. Como hay 21 distritos, hay una comisión de absentismo por distrito. Desde esta área lo que hacemos es gestionar el programa, es decir, yo gestiono el programa de todo el ayuntamiento, y tenemos 65 personas que están en los distritos, en los departamentos de educación de los distritos. Yo cedo esas personas a los departamentos, y en la comisión de absentismo del distrito lo que se hace es que lo que se ha analizado en la comisión de

seguimiento se intenta llevar a cabo pues a pie de calle en la propia comisión del distrito. Y ahí ya también están representados el ayuntamiento de Madrid y la comunidad de Madrid. La comunidad de Madrid fundamentalmente por el inspector de la zona y los servicios de orientación o los departamentos de orientación, los servicios psicopedagógicos de los centros educativos. Y por nuestra parte está el departamento de educación del distrito, los educadores de absentismo del distrito, los servicios sociales, a veces está la policía tutora o están los municipales dependiendo de lo que se trabaje. Lo que intentamos es que en la detección, una de las cosas fundamentales que hacemos es eso de ahí, este es el folleto que si quieres te lo puedes llevar, del programa. Este folleto se lo damos siempre a los centros educativos porque son ellos los que nos tienen que comunicar dónde está el problema para abrir nosotros el expediente de absentismo. Entonces la parte de los centros educativos, ahí está incluida lo que es el protocolo del centro educativo, los pasos que tienen que seguir los tutores y demás, y los diferentes pasos que tienen que seguir hasta llegar a nosotros. Entonces ese cartel se lo damos a ellos para que lo puedan tener en el centro y por lo menos recordar que es el tutor el que tiene que verlo. ¿Qué problema nos encontramos con el absentismo fundamentalmente? Que nosotros tenemos competencias en colegios públicos y colegios concertados, pero no en colegios privados, los colegios privados van aparte y no están obligados en sí mismo a denunciar o a notificar que hay menores que no van al cole. Y luego muchos centros no quieren notificarlo porque temen que dé mala imagen al centro, entonces no comunican que hay un absentismo escolar. En otros casos, ¿qué ocurre? Que el absentismo está enmascarado con las expulsiones. Lo que nosotros estamos viendo es que hay un exceso de expulsiones y eso hace que el menor no se vincule con su centro, no se comprometa con él. Cuando a un menor le castigas un mes sin ir es muy difícil que el menor luego se incorpore a ese centro de manera regular, y nosotros trabajar eso es muy costoso. La comunidad de Madrid aparentemente intenta, digo aparentemente porque por ahora no se ha conseguido, intenta dar formación al profesorado para que opte por otro tipo de contingencias que no sean las de la expulsión, pero es verdad que al final es lo que se acaba haciendo, poner sanciones de tres días o poner expulsiones. Al poner una expulsión, como es una causa justificada, no se trabaja el absentismo, porque está justificado que no se vaya. Lo que hacemos ahí es trabajar la prevención, trabajamos a nivel preventivo más individual con los menores, siempre y cuando los centros nos comunican que ese menor ha estado expulsado. Es decir, que todo nuestro afán es que la comunicación con el centro sea muy fluida, que no nos vean como unos

policías porque no lo somos, nosotros lo que aplicamos son medidas socioeducativas, y que fundamentalmente nos lo comuniquen lo antes posible para poder trabajar. Entonces el programa se desarrolla en todos los distritos de la misma manera, es decir, la estructura del programa siempre es la misma. Los educadores nos reunimos, yo me reúno con ellos y con los coordinadores semanalmente para ver cómo se está trabajando, hacemos reuniones de trabajo internas de casos, nos relacionamos con otros recursos de la zona, etc. pero luego eso se aplica sobre el terreno, no es lo mismo los casos de Carabanchel que los casos del distrito de Salamanca por ejemplo. Entonces depende de dónde te sitúes en Madrid se trabaja de una forma o de otra.

Y eso así a grandes rasgos es el programa. Entonces tenemos la parte preventiva que es fundamental para nosotros que es donde desarrollamos programas de prevención que trabajamos en los centros educativos, que van desde eso desde el segundo ciclo de la educación infantil, porque nosotros ya desde el primer ciclo de educación infantil nos encontramos ya con absentismo escolar, y luego trabajamos mucho los periodos de transición de primaria a secundaria y de infantil a primaria. Esos pasos los trabajamos mucho porque realmente nos hemos dado cuenta de que son fundamentales. Y luego ya hacemos trabajos más específicos dependiendo de la zona. Por ejemplo si hay una población o un núcleo de etnia gitana muy importante en un distrito intentamos trabajar más con ellos en programas preventivos con etnia gitana. Si estamos en Chamartín pues por ejemplo a lo mejor son más programas preventivos de problemas de comportamiento de los niños o problemas disruptivos que puedan llevar a una consulta con un psiquiatra. Es decir, que depende también de dónde te sitúas lo trabajas de una forma u otra.

En estos últimos años lo que se ha notado es un cansancio importante por parte de los centros educativos. El aumentar las ratios hace que, sobre todo en secundaria, haya muy poco control de los menores, y muchas veces ellos no lo notifican pues porque o no se han dado cuenta o porque pasan de notificarlo. Y también, ellos no lo dicen abiertamente por supuesto, pero muchas veces es mejor no tener un niño que te está fastidiando toda la clase, y entonces están expulsando, y no te lo van a notificar porque ellos en el fondo lo que no quieren es que venga. Y ahí se va generando una bolsa de chavales que es difícil luego volver a enganchar. Nuestra intención entonces es trabajar mucho con la prevención en infantil y primaria, para no

llegar a secundaria y encontrarnos con esto. En infantil y primaria lógicamente trabajamos mucho más con las familias porque son ellos los encargados de llevar a los niños al colegio, y trabajamos mucho el tema de hábitos de estudio, el tema de hábitos de higiene, de sueño, la importancia de que vayan a clase, aunque estén en infantil, que sí que, ellos dicen es que le dolía un poco la cabeza, estaba un poco pachucho entonces no le he llevado al cole. Y no, es importante que los niños cojan ese ritmo, ese hábito de ir a clase, de hacer tareas, y por eso sobre todo eso lo trabajamos mucho. Y luego en secundaria pues trabajamos más a nivel individual.

El absentismo es desde mi punto de vista como una etapa previa al abandono escolar temprano, porque es lo que más se trabaja en el tema de educación obligatoria. Sin embargo, hay muy poca literatura al respecto sobre ese tema, yo que suelo mirar mucho las páginas de la unión europea, del ayuntamiento, no hay nada que te, no hay mucho en esa materia. Hay más sobre el abandono escolar, que sí que toca colateralmente el tema de absentismo, pero no hay programas como tal sobre esa materia. El nuestro sí lo es, todos los ayuntamientos tienen que tenerlo y más o menos la estructura es muy similar. Pero sí que tienen que estar a parte de esa estructura tiene que estar luego pues los enrizados del terreno y saber dónde te estás manejando.

Y luego colaboramos mucho con servicios sociales porque hay familias que tienen expedientes abiertos en servicios sociales, colaboramos también con los agentes tutores que es la policía municipal de proximidad, porque detectan a menores que están fuera en el horario escolar en la calle, o porque muchas veces nos acompañan a notificar las multas o las sanciones a las familias, porque la ley de protección del menor dice que un menor que sufre absentismo escolar está en situación de desprotección y puede ser incluso un motivo para quitarle la tutela a los padres. Pero la fiscalía de Madrid es muy raro que utilice ese criterio. Sin embargo cada vez nos estamos dando más cuenta de que no solamente hay niños absentistas, sino que hay familias donde todos los hijos han sido absentistas, donde hay una falta de hábito importante.

Entrevistadora: Y ese trabajo de prevención sobre todo en primaria, antes de llegar a secundaria que es donde entiendo que se cronifica pero viene desde una fase anterior, ¿lo

hacéis desde fuera de los centros, como formación a las familias que detectáis, o desde dentro?

Entrevistada: Pues lo hacemos desde fuera y desde dentro. A nosotros nos notifican los casos o bien a través de servicios sociales porque ellos lo hayan detectado o bien a través de la policía municipal porque lo hayan visto en la calle, o fundamentalmente a través del centro educativo. Entonces cuando trabajamos en el centro educativo, o bien hacemos un seguimiento preventivo con las familias a nivel individual, pero también elaboramos proyectos para desarrollar en los centros. Entonces hay veces que lo que hacemos es sesiones dentro del centro educativo con los tutores donde hablamos de la importancia de acudir al centro. Trabajamos con las familias ese tema de hábitos, aparte del seguimiento que se le hace individualmente, y trabajamos también mucho con el profesorado para que nos notifiquen cuanto antes una situación que pueda ser de riesgo y que evite tener que abrir un protocolo de absentismo. Entonces trabajamos con esos tres agentes de la comunidad, los menores, las familias, pero también el centro educativo. Pero ya te digo que hay algunos centros que son muy reacios a comunicar los casos. Hay centros inmensos que sabemos que hay casos de absentismo y sin embargo nos dicen que no, nunca nos abren un protocolo de absentismo.

Entrevistadora: ¿Y ahí o podéis hacer nada no?

Entrevistada: No, excepto a nivel preventivo ir trabajando con los menores y hacerles ver el hecho de que detrás de un protocolo de expulsión hay un absentismo enmascarado porque al final el menor no va. También llevamos a cabo programas para los expulsados, pero eso sí los hacemos fuera del centro educativo, y siempre en convivencia con el centro. Normalmente son ellos los que nos suelen derivar a esos menores, y nosotros trabajamos con esos menores fuera del centro educativo durante un tiempo limitado con el fin de que vuelvan de nuevo a integrarse en el centro. Pero sí que hemos notado con la época de la crisis cómo los centros están desbordados y no se trabaja tan bien como antes, hay centros que trabajan muy bien pero la mayoría se ven muy sobrepasados. Y luego la falta de personal que tienen, los equipos de orientación que les falta personal, los departamentos, los PTSC también se comparte uno para cuatro institutos. En fin, que la situación es complicada. Y luego también trabajamos en la población de FP Básica, que cubre hasta los 16 años, y trabajamos también

las ACEs. Para nosotros las ACEs es un nicho de menores en riesgo importante y que además las ACEs están haciendo una labor fundamental, porque los profesores de las ACEs suelen ser muy diferentes al profesorado que está en secundaria o en primaria. Son profesores que están más orientados a trabajar otro tipo de valores y de hábitos con los menores que no se trabajan tanto en una enseñanza más reglada, que ahí se trabaja a nivel curricular. Sin embargo ellos, a través de otras materias, intentan enganchar a los menores. Y para nosotros la verdad es que las ACEs están haciendo una labor muy importante, y eso que no hay muchas plazas, no hay muchas modalidades, pero bueno con lo que hay nos vamos apañando, pero sí que hacen un trabajo fundamental. El problema con FP Básica es que los profes de FP están motivados, pero les ha venido muy de sorpresa la FP Básica, ellos estaban acostumbrados a grado medio y grado superior, pero no hay profesores como tal que se adapten bien a la FP Básica, porque son niños con comportamientos bastante disruptivos, con una falta de interés por el colegio, por el desarrollo de conocimientos, entonces a veces se encuentran muy limitados formativamente. Yo creo que si les formaran desde la comunidad de Madrid para este tipo de alumnado harían una labor mucho mejor que la que ya hacen, que ya hacen una labor buena, pero mucho mejor. Porque al final la FP Básica tienen un desarrollo curricular muy amplio y son menores que no están acostumbrados a estudiar y para FP Básica sobre todo para el segundo año tienen que hacerlo, entonces se descuelgan muchas veces en el segundo año. Y ahí volvemos a tener otra bolsa de gente que no hace nada y que está pululando de un sitio a otro. Y esa es la mayor preocupación, cómo vamos arrastrando a estos menores hasta que ya salen del sistema educativo, luego ya la administración ahí no tiene competencias y se quedan en tierra de nadie, y ahí sí que es un problema. Para nosotros es un problema importante, creemos que es algo que no se ataja desde las administraciones.

Entrevistadora: ¿Y actualmente con este programa está habiendo buenos resultados?

Entrevistada: ¿Con el nuestro? Nosotros estamos notando la verdad que determinadas poblaciones al menos no está aumentando el porcentaje que nosotros detectamos de absentismo, de lo que nos notifican, no siempre es el absentismo real. No llega al 1% de los escolares matriculados, que está muy bien, pero sí que es verdad que se centra en determinados núcleos de población. Se centra fundamentalmente en secundaria, que es donde se empiezan a desenganchar del centro, también la etnia gitana supone un núcleo importante

de absentistas en secundaria, ahí trabajamos mucho con las niñas de etnia gitana precisamente para que no se desenganchen del colegio, y trabajamos mucho con los padres, porque muchas de ellas quieren trabajar o seguir estudiando pero no se lo permiten. Y ahí por ejemplo las ACEs hacen una labor muy importante porque tienen esas modalidades que les permiten estudiar otras cosas, y luego en tema de inmigración no te creas que hay tanto problema de absentismo, los inmigrantes normalmente suelen ser muy estrictos. Es más la población de etnia gitana rumana de la zona de Villa o de Puente, que viven en poblados en situaciones muy lamentables social y económicamente, que además no conocen el idioma, tenemos que tener rutas escolares para que los niños vengan desde Cañada hasta los centros... Ahí es donde se produce un volumen muy importante de absentistas. Pero por ejemplo la población de etnia gitana sí que vamos viendo cómo poco a poco se va incorporando, al menos se van manteniendo más en el sistema educativo. Y hay gente que ya progresa en el sistema educativo y ya podemos presentar modelos, que es fundamental, modelos positivos que están llegando a sitios donde ellos no podían. Pero no solamente las chicas, sino también los chicos que se ven obligados a trabajar. Y también colegios que son multiculturales, entonces integrar todo ese sistema es difícil. O menores que siendo de origen latino no tienen el español y les cuesta trabajar. Yo también llevo los programas de apoyo educativo para la comprensión lingüística del castellano, para que ellos sean capaces de entenderlo y de tener una comprensión completa de lo que están leyendo. Y de esos menores a veces la administración no se encarga y les van dejando y ni siquiera son de compensatoria, entonces se van quedando también en tierra de nadie, porque ellos aunque lo hablen no entienden el español. Entonces eso les dificulta mucho también su desarrollo normal dentro del centro educativo. Y aunque los profesores hacen lo que pueden las ratios son muy elevadas.

Entrevistadora: Entonces trabajáis un poco todo desde prevención en primaria hasta la intervención directa en secundaria, ¿verdad?

Entrevistada: Sí, intentamos llegar al mayor número de problemática posible pero siempre nos falta personal, nos gustaría también que hubiera otro tipo de profesiones diferentes que no fuera solamente educadores sociales, que fueran psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales... Que hubiera una relación mucho más fluida con la comunidad de Madrid también, sería muy importante. Que lo que nosotros percibimos y lo que percibe la

comunidad de Madrid pues pudiéramos llegar a un ten con ten y de ahí se facilitarían muchas cosas. Y eso por ejemplo pues todavía no se ha conseguido, seguimos ahí trabajando. Y en principio los contratos seguirán trabajando. Ahora mismo, aunque se gestiona desde el ayuntamiento, los trabajadores son de una empresa externa, pero están supervisados permanentemente por el ayuntamiento y por el departamento de educación del distrito.

Entrevistadora: De lo que hemos hablado anteriormente de la aparición en edades tempranas del absentismo y el problema de la cronificación en secundaria, ¿cómo habría que hacer para prevenir eso?

Entrevistada: Pues es complicado, la verdad, porque nosotros creemos que el absentismo no es un problema aislado, es el síntoma de un problema que va más allá del problema educativo. Entonces yo creo que la clave está en trabajar a nivel comunitario, no solo con el menor ni la familia, sino también con el centro educativo, el barrio en el que está, y trabajar lo que es toda la comunidad educativa. Si trabajamos un elemento aislado, no acabamos consiguiendo nada. Entonces es muy importante que los centros se adapten a las familias, que las familias se adapten a los centros también, que los alumnos puedan manifestar sus reticencias ante determinadas asignaturas que o no entienden o no les interesa, que el sistema educativo no sea solamente memorizar y memorizar. Es decir, que hay muchos factores que harían que eso se pudiera establecer como una mejora. Nosotros intentamos siempre trabajar en red, por eso en las comisiones del distrito se trabaja en red, pero no es suficiente. Creemos que se debería trabajar más. Si tú tienes una zona de un poblado por ejemplo que los padres no conocen en idioma, que el menor está muy lejos del centro, que aunque le pongas un autobús no siempre llega a tiempo, que cuando tú vuelves no tienes las condiciones necesarias para poder estudiar... Pues por mucho interés que tenga el niño no se trabaja. Hay que trabajar todo. Sin embargo hay otros casos en los que aparentemente la familia está apoyando pero hay una dejadez de las funciones parentales absolutamente, y eso ocurre mucho en secundaria, donde no se enteran de si el menor va a clase o no porque los padres están trabajando, independientemente de la clase social. También en gente con poder adquisitivo elevado, donde los menores no tienen un control de lo que están haciendo, hay una falta de motivación absoluta porque no hay un feedback por parte de los padres, de cómo van, de lo que les pasa, porque los profesores también enmascaran esas ausencias para que el

colegio no tenga mala imagen, porque los padres a veces tienen problemas de comportamiento pueden llegar incluso a diagnósticos psiquiátricos que acaban sufriendo los menores... Son muchas cosas que al final pues todo eso se traduce en que el menor se desvincula totalmente del centro. Y luego también el aislamiento que nosotros estamos viendo en los menores, la falta de contacto con los otros, bien porque las redes sociales es lo que hace que tengan ese contacto, y llega un momento en el que se aíslan tanto que incluso pueden llegar al ir al colegio porque en casa también pueden tener todo con la red. Y luego también el mensaje que se ha estado dando desde la crisis en este país donde por mucho que te esfuerces no hay trabajo para nadie. Entonces claro si yo estoy oyendo permanentemente eso a todo el mundo, pues para qué voy a estudiar si al final voy a estar poniendo copas en un bar o vendiendo hamburguesas en un Burger. Entonces esa falta también de perspectiva y de desconexión entre la escuela y la empresa es lo que muchas veces se interpone. Es un problema, por eso digo que vamos arrastrando desde primaria por problemas de familias, pero luego por cuestiones más individuales, menores que a lo mejor en primaria han funcionado bien pero que en secundaria ven que aquello no tiene mucho sentido. No quieren memorizar, están hartos, no les importan los ríos de la comunidad de Madrid, porque no ven una conexión entre lo que estudian y la realidad, y entre lo que luego pueden hacer. Y yo creo que esa desvinculación es un factor importante que ahí depende mucho la administración general, la administración educativa y las continuas leyes que han ido cambiando y que no nos llevan a ningún lado. Por eso creo que el programa de absentismo no puede mirarse aisladamente, siempre tiene que verse en conjunto. Nosotros hacemos la parte que nos toca sin llegar a todo, porque somos conscientes de que no llegamos, pero siempre intentando buscar aliados.

Entrevistadora: Relacionado con todo lo que hemos hablado y todos los factores que influyen en el absentismo, pues el programa como el que estoy diseñando se basa en una prevención primaria hacia todo el alumnado y se basa en una cultura colaborativa, una cultura de centro un poco de cambiar todo, de buscar la motivación del alumnado, no basar todo en memorizar sino buscar un sentido a las cosas. El programa se diseña a nivel de distrito con la intención de que se instaure en todos los centros educativos de Carabanchel, ¿considera que esto es algo muy complicado?

Entrevistada: Es complicado en el sentido de que la ley educativa de la comunidad de Madrid es muy estricta, entonces tiene que ser algo que permita desarrollar luego toda la parte curricular. Mientras se den las matemáticas, la lengua y literatura, el inglés, la biología... se aceptan las estrategias. Pero el problema está en las estrategias que se utilizan, que son muy memorísticas y están muy aisladas del resto. Y luego lo que te digo, que no hay contacto entre lo que se estudia y la realidad. Por ejemplo si el día 8 de marzo que es el día de la mujer en los colegios no se habla de por qué es el día de la mujer, pues los menores no saben... Si se muere un exministro y no se dice qué representaba ese exministro y se habla de la historia.... Es decir, hay una falta de relación entre lo que ocurre fuera y lo que ocurre en el cole. Entonces al final desde mi punto de vista lo que se está provocando es un aislamiento del colegio ante las cosas que le rodea. Entonces creo que lo importante es saber que no podemos saltarnos la ley, pero que hay que ver de qué manera hacerlo, y comprometer al menor con otros aspectos del centro, que el centro sea suyo. Ahí por ejemplo los proyectos educativos de centro son importantes, porque es donde puedes meter todo. Si ahí tú incluyes como centro educativo otras estrategias que sean diferentes y programas que se vayan dando al unísono donde se desarrollen otro tipo de valores, que permitan que el menor tenga voz y voto en las decisiones, eso va a hacer que el menor se comprometa mucho más por el centro. Esa autonomía del centro permite que puedas introducir determinados programas o estrategias. Lo importante es comprometer al menor con el centro educativo, que sean partícipes de ese centro en toma de decisiones que le competan a él. Que a veces eso se obvia mucho, y sí tiene opinión. Si tú les das la oportunidad de participar, ellos son muy agradecidos. Es importante oírles, y saber que ellos nos pueden enseñar cosas, desde el diseño del centro hasta las clases. Y yo creo que eso es lo que se ha desconectado, nos hemos desconectado totalmente de la realidad y de los menores. Entonces bueno hay trabajo.

Entrevistadora: Y acerca de las zonas y núcleos donde se encuentra sobre todo el absentismo, ¿el 80% se concentra en los distritos del sur de Madrid verdad?

Entrevistada: Sí lo que pasa es que eso a veces está visto de una manera que no es. O sea es cierto que es donde más se concentra, pero también hay que tener en cuenta la dificultad, y es que no siempre donde más hay es más difícil abordarlo. Por ejemplo en la zona norte hay un nivel sociocultural elevado donde no admiten un protocolo de absentismo,

no admiten ayuda, a veces se están dando problemas psiquiátricos de otra índole... Y a veces son mucho más complicados que una familia de etnia gitana. Es decir, no siempre el número lleva consigo una mayor complejidad. Un caso no es menos complejo que otro, tienes realidades distintas y hay que trabajarlas de manera diferente.

Entrevistadora: Pues muchas gracias por el tiempo dedicado.

Entrevistada: Nada, espero haberte ayudado.